

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

SPECIFIKA VÝUKY ŽÁKŮ S DYSLEXIEMI VE WALDORFSKÉ ŠKOLE

THE SPECIFICS OF TEACHING PUPILS WITH DYSLEXIA IN THE WALDORF SCHOOL

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0033

Autor:

Partlová Veronika

Podpis:

Adresa:

Textilanská 621

463 31, Chrastava

Vedoucí práce: Mgr. Jana Wernerová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
101	20	1	32	43	12

V Liberci dne: 20.4.2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika PARTLOVÁ**
Osobní číslo: **P07000989**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Specifika výuky žáků s dyslexiemi ve waldorfské škole**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle:

1. Uvést rozdíly v kurikulárních dokumentech waldorfské školy a školy běžného typu ve vztahu k žákům s dyslexiemi.
2. Komparovat metody vzdělávání žáků s dyslexiemi obou typů škol.

Požadavky:

1. Zorientovat se v odborné literatuře k danému tématu.
2. Uvést teoretická východiska.
3. Zrealizovat průzkum na 1. stupni základní školy běžného typu a základní školy waldorfské.
4. Vyhodnotit, komparovat a interpretovat výsledky šetření.

Metody :

analýza kurikulárních dokumentů, dotazník, pozorování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

- CALRGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha : Baltazar, 1991.
- GLOECKLEROVÁ, M., GOEBEL, W. Co je to waldorfská pedagogika. Přeloženo.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Waldorfská škola. Olomouc : Hanex, 1996.
- HEYDENBRANDT, von C. Učební plán svobodných waldorfských škol. Přeloženo.
- KRANICH, E. M. Waldorfské školy. Praha : Opherus, 2000.
- Kolektiv. Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy. Ostravská univerzita, 1998.
- KOLÍSKO, E. Obrazy o svobodné waldorfské škole. Přeloženo.
- POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Masarykova Univerzita Brno, 1996.
- RICHTER, T. Pedagogická úloha a vzdělávací cíle waldorfské školy. Přeloženo.
- RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Praha : SPN, 1994.
- ZUZÁK, T. Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice. Ostrava : PF OU, 1998
- SELIKOWITZ, M. Dyslexie a jiné poruchy učení : co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti. Praha : Grada, 2000
- ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha : Portál, 2003

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Wernerová
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: 5. dubna 2011

Termín odevzdání diplomové práce: 20. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

Čestné prohlášení

Název práce: Specifika výuky žáků s dyslexiemi ve waldorfské škole
Jméno a příjmení autora: Veronika Partlová
Osobní číslo: P07000989

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem. Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 20.04.2012

Poděkování

Na prvním místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Janě Wernerové, Ph.D., za její přínosné rady, připomínky, inspiraci a zejména za odborné vedení mé diplomové práce.

Dále děkuji všem pedagogům, kteří se účastnili mých výzkumů za jejich vstřícnost a ochotu. Jen díky nim jsem mohla uskutečnit své výzkumné šetření.

V neposlední řadě děkuji své rodině za bezmeznou trpělivost, kterou mi po celou dobu tvoření této práce poskytovala.

Anotace

SPECIFIKA VÝUKY ŽÁKŮ S DYSLEXIEMI VE WALDORFSKÉ ŠKOLE

Partlová Veronika

DP – 2012

Vedoucí DP: Mgr. Jana Wernerová Ph.D.

Resumé:

Diplomová práce je věnována specifikům výuky dětí ve waldorfské škole. Teoretická část vymezuje základní pojmy z oblasti specifických poruch učení, zvláště pak dyslexie a z oblasti alternativního školství, kde se převážně zaměřuje na školu waldorfskou. Pojednává o rozdílech v kurikulárních dokumentech školy běžného typu a waldorfské školy ve vztahu k žákům s dyslexiemi a porovnává metody vzdělávání těchto žáků.

V praktické části probíhá šetření mezi pedagogy běžných a waldorfských škol s ohledem na přístupy a metody práce s dětmi s dyslexiemi, spolupráci s jejich rodiči a porovnávání kurikulárních dokumentů obou typů škol. V závěru této práce jsou vyhodnoceny informace o rozdílech mezi metodami nejčastěji používanými při práci s dětmi s dyslexiemi v běžné a waldorfské škole a rozdílech v kurikulárních dokumentech těchto škol.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, dyslexie, alternativní školství, waldorfská pedagogika, waldorfská škola, kurikulární dokumenty, metody práce, spolupráce s rodiči

Summary:

The Diploma Thesis is devoted to the specifics of teaching children in Waldorf school. The theoretical section defines the basic terms of specific learning disabilities, especially dyslexia, and the alternative education, where it mostly focuses on Waldorf school. It discusses the differences in the curricula of school of ordinary type and Waldorf school in relation to the pupils with dyslexia and compares the methods of education of these pupils.

The practical part is based on the enquiry among teachers in ordinary and Waldorf school with regard to approaches and methods of working with children with dyslexia, cooperation between parents and school and comparing the curricula of both types of schools. In conclusion, this Thesis analyzes the information on the differences between the methods, which are most commonly used in working with children with dyslexia in ordinary and Waldorf school and differences in the curricula of these schools.

Keywords:

specific learning disabilities, Dyslexia, alternative education, Waldorf education, Waldorf school, curricula, methods of work, cooperation with parents

Resümee:

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Spezifika des Unterrichtes an der Waldorfschule. Der theoretische Teil grenzt Grundbegriffe im Bereich spezifischer Lernschwächen, vor allem Dyslexie, und des alternativen Schulwesens ab, wobei überwiegend die Waldorfschule betrachtet wird. Die Diplomarbeit befasst sich mit Unterschieden in curricularen Dokumenten von Regel- und Waldorfschulen im Bezug auf Schüler mit Dyslexie und vergleicht die Bildungsmethoden dieser Schüler.

Im praktischen Teil erfolgt eine Erhebung unter Pädagogen von Regel- und Waldorfschulen bezüglich der Herangehensweise und Arbeitsmethoden mit Kindern mit Dyslexie, der Zusammenarbeit mit deren Eltern und der Vergleich von curricularen Dokumenten beider Schultypen. Zum Schluss dieser Arbeit werden Informationen über Unterschiede zwischen den in der Arbeit mit Kindern mit Dyslexie an Regel- und Waldorfschulen am häufigsten benutzten Methoden sowie Informationen über Unterschiede in den curricularen Dokumenten dieser Schulen ausgewertet.

Schlüsselbegriffe:

spezifische Lernstörungen, Dyslexie, alternatives Schulwesen, Waldorfpädagogik, Waldorfschule, curriculare Dokumente, Arbeitsmethoden, Zusammenarbeit mit den Eltern

Obsah

Seznam tabulek.....	11
Seznam grafů.....	13
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	14
Úvod.....	15
A. Teoretická část.....	16
1. Specifické poruchy učení.....	16
1.1 Terminologie.....	16
1.1.1 Dyslexie.....	19
1.2 Příčiny vzniku specifických poruch učení.....	20
1.2.1 Genetické faktory.....	21
1.2.2 Lehká mozková dysfunkce	21
1.3 Diagnostika specifických poruch učení.....	22
1.3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy.....	22
1.3.2 Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně.....	23
1.4 Reedukace specifických poruch učení.....	24
1.4.1 Reedukace dyslexie	27
1.5 Hodnocení dětí se specifickými poruchami učení	30
2. Alternativní školství.....	32
2.1 Reformní pedagogika	32
2.2 Montessori škola.....	34
2.3 Freinetovská škola.....	35
2.4 Jenský plán.....	35
2.5 Daltonská škola.....	36
2.6 Waldorfská škola.....	36
2.6.1 Vznik a vývoj waldorfské školy.....	36
2.6.2 Podstata waldorfské pedagogiky.....	38
2.6.3 Organizace waldorfské školy.....	40
2.6.4 Vztah waldorfské školy k výuce žáků s dyslexiemi.....	41
2.6.5 Kurikulární dokumenty.....	42
2.6.5.1 Systém kurikulárních dokumentů.....	42
2.6.5.2 Kurikulární dokumenty waldorfských škol.....	42
2.6.6 Učební plány waldorfské školy.....	43
2.6.7 Hodnocení žáků.....	46
2.6.8 Waldorfské školy v ČR v současnosti.....	47
B. Empirická část.....	48
3. Vlastní empirický výzkum.....	48
3.1 Cíle výzkumu.....	48
3.2 Výzkumný problém.....	48
3.3 Výzkumné otázky.....	48
3.4 Metody výzkumu	49
3.4.1 Analýza kurikulárních dokumentů.....	49
3.4.2 Dotazník.....	49
3.4.3 Pozorování	50
3.5 Zkoumaný vzorek	50
3.6 Realizace výzkumu.....	50
3.6.1 Analýza kurikulárních dokumentů.....	50

3.6.2 Dotazníkové šetření.....	62
3.6.3 Pozorování.....	89
Závěr.....	93
Seznam použitých zdrojů.....	97
Seznam příloh.....	101

Seznam tabulek

Tab. 1: Seznam škol, jejichž ŠVP byla komparována.....	51
Tab. 2: Množství textu věnovaného zabezpečení výuky žáků s SVP v ŠVP.....	52
Tab. 3: Specifikace pojmu žáci s SVP v ŠVP jednotlivých škol.....	53
Tab. 4: Priority školy při práci s žáky s SVP uvedené v ŠVP obou typů škol.....	55
Tab. 5: Uvedení pojmu IVP v jednotlivých ŠVP.....	57
Tab. 6: Uvedení nutnosti spolupráce s rodiči v jednotlivých ŠVP.....	58
Tab. 7: Uvedení existence a funkce školního poradenského centra v ŠVP vybraných škol	59
Tab. 8: Pracovníci školního poradenského pracoviště uvádění v ŠVP jednotlivých škol	60
Tab. 9: Délka pedagogické praxe respondentů.....	63
Tab. 10: Dřívější působení respondentů na jiném typu školy.....	64
Tab. 11: Typy škol ve kterých dříve vyučovali respondenti waldorfských škol.....	65
Tab. 12: Typy škol ve kterých dříve vyučovali respondenti základních škol běžného typu	65
Tab. 13: Ročník ZŠ ve kterém respondent vyučuje.....	66
Tab. 14: Množství žáků ve třídě.....	66
Tab. 15: Podíl chlapců a dívek s dyslexiemi na 1. stupni základních škol běžného typu a škol waldorfských.....	68
Tab. 16: Podíl chlapců a dívek s dyslexiemi vzhledem k počtu žáků ve třídách.....	68
Tab. 17: Metody práce s žáky s dyslexiemi v běžné škole.....	69
Tab. 18: Metody práce s žáky s dyslexiemi ve waldorfské škole.....	71
Tab. 19: Metody užívané učiteli na běžné a alternativní škole vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi.....	72
Tab. 20: Nejčastější problémy při čtení u žáků s dyslexiemi.....	73
Tab. 21: Pomůcky převládající při vzdělávání žáků s dyslexiemi.....	75
Tab. 22: Seznámení pedagogů s prací s žáky s dyslexiemi.....	77
Tab. 23: Způsob seznámení pedagogů s prací s žáky s dyslexiemi.....	77
Tab. 24: Možnost dalšího vzdělávání respondentů.....	78
Tab. 25: Způsoby dalšího vzdělávání respondentů.....	79
Tab. 26: Spolupráce s institucemi v rámci vzdělávání žáků s dyslexiemi.....	80

Tab. 27: Spokojenost s možnostmi školy vzhledem k práci s žáky s dyslexiemi.....	81
Tab. 28: Důvody nespokojenosti pedagogů s možnostmi školy vzhledem k práci s žáky s dyslexiemi.....	81
Tab. 29: Možnosti jak docílit lepší práce s žáky s dyslexiemi.....	82
Tab. 30: Míra spolupráce rodičů žáků s dyslexiemi.....	82
Tab. 31: Metody použité ve waldorfské škole.....	89
Tab. 32: Metody použité ve škole běžného typu.....	91

Seznam grafů

Graf 1: Průměrný počet slov v textu ŠVP na 1 školu.....	52
Graf 2: Specifikace pojmu žáci s SVP v ŠVP.....	54
Graf 3: Priority školy při práci s žáky s SVP.....	55
Graf 4: Existence IVP v ŠVP jednotlivých škol.....	57
Graf 5: Uvedení nutnosti spolupráce škol s rodiči.....	58
Graf 6: Uvedení existence a funkce školního poradenského centra v ŠVP vybraných škol.....	59
Graf 7: Pracovníci školního poradenského pracoviště uvádění ve vybraných ŠVP.....	60
Graf 8: Délka pedagogické praxe respondentů.....	63
Graf 9: Působení respondentů na jiném typu školy.....	64
Graf 10: Typy škol na kterých respondenti dříve vyučovali.....	65
Graf 11: Množství žáků ve zkoumaných třídách.....	67
Graf 12: Počet žáků s dyslexiemi ve zkoumaných třídách.....	68
Graf 13: Nejčastěji využívané metody při výuce žáků s dyslexiemi v běžné třídě.....	70
Graf 14: Nejčastější problémy při čtení.....	74
Graf 15: Pomůcky převládající při výuce žáků s dyslexiemi.....	75
Graf 16: Způsob seznámení se s problematikou výuky žáků s dyslexiemi.....	77
Graf 17: Způsoby dalšího studia problematiky SPU uváděné respondenty.....	79
Graf 18: Spolupráce s institucemi v rámci vzdělávání žáků s dyslexiemi.....	80
Graf 19: Možnosti zlepšení práce s žáky s dyslexiemi.....	82
Graf 20: Spolupráce s rodiči žáků s dyslexiemi obou typů škol.....	84

Seznam použitých zkratk a symbolů

ADD (Attention-Deficit Disorder) – Porucha pozornosti

ADHD (Attention-Deficit Hyperaktivity Disorder) – Porucha pozornosti
s hyperaktivitou

ČR – Česká republika

IVP – Individuální vzdělávací program

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PPP – Pedagogicko psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

Úvod

Jedním z lidských práv uvedených ve **Všeobecné deklaraci lidských práv**¹ je i právo na bezplatné základní vzdělání. V Českých zemích byla povinná školní docházka zavedena **Marií Terezií**² Všeobecným školním řádem roku 1774, stále však existuje mnoho zemí, kde školní docházka je i ve 21. století stále pouze dětským snem.

Vzdělávání dětí, metody vyučování, postupy, cíle, prostředky, ale i vývoj školské soustavy či vzdělávání učitelů procházelo a stále ještě prochází mnohými změnami. Od počátku 20. století se do popředí zájmu pedagogů dostává dítě. Vzniká hnutí zvané **pedagogický reformismus**³, který propaguje individualitu, přiměřenost a myšlenky pedocentrismu. Právě na jeho základě začínají vznikat alternativní školy.

V první části diplomové práce se věnuji specifickým poruchám učení, příčinám jejich vzniku, projevům, diagnostice, reedukaci i hodnocení dětí s SPU. Dále se pak věnuji tématu alternativního školství, zejména Waldorfské škole, která mě oslovila nejvíce.

Při četbě knihy *Hledání vztahu jako základ pedagogiky* Tomáše Zuzáka (2004, s. 14), mě zaujala jedna z myšlenek, která mě přinutila se tématu waldorfské pedagogiky věnovat více do hloubky. „Základní myšlenka waldorfské pedagogiky je odpověď na otázku, co je cílem výchovy a vyučování. Učitel waldorfské pedagogiky se neptá: „Co a jak mám vyučovat, aby můj svěřenec byl jednou schopný uspokojit požadavky zaměstnavatelů?“ V první řadě se ptá, co a jak má vyučovat, aby uspokojil požadavky dítěte samotného. Snaží se hledat, pozorovat a rozpoznávat to pravé lidské v dítěti, jeho bytostné jádro či věcnou prapodstatu. Ptá se, co má udělat, aby se ona bytostná podstata mohla projevit a spojovat se světem, do kterého se dítě narodilo. Waldorfská pedagogika nevychází tedy z požadavků civilizace, ale z individuality dítěte.“ Souvislosti mezi specifickými poruchami učení a waldorfskou pedagogikou jsou více než zřejmé. Alternativní školství jako řešení pro děti s poruchami učení.

1 Všeobecná deklarace lidských práv byla schválena Organizací spojených národů 10.12.1948 v Helsinkách.

2 Marie Terezie (1717–1780) – římská císařovna, uherská a česká královna, arcivévodkyně rakouská, vévodkyně burgundská a hraběnka tyrolská byla jedinou vládnoucí ženou na českém trůně.

3 Pedagogický reformismus – hnutí počátku 20. století.

A. Teoretická část

1. Specifické poruchy učení

1.1 Terminologie

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů“ (Zelinková 2003, s. 10).

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz 2000, str. 11–12).

V české i zahraniční literatuře se setkáváme s nejednotnou odbornou terminologií specifických poruch učení. Užívají se termíny – specifické vývojové poruchy, vývojové poruchy učení či specifické poruchy učení. Rozmanitost těchto terminologických názvů souvisí zejména s různorodou symptomatikou těchto poruch nebo s rozmanitými koncepčními východisky, z nichž různí odborníci vycházejí (Selikowitz 2000, s. 17). Ve své diplomové práci budu používat termín: **Specifické poruchy učení – SPU**.

V současné době postihují SPU 5–10 % dětské populace v České republice. Postihují oblast základních školních vědomostí, mezi které řadíme čtení, psaní, pravopis, matematiku a jazyk, stejně tak jako oblast vytrvalosti, organizace, sebekontroly, koordinace pohybů či sociální způsobilosti.

Netýkají se však, jak by se podle názvu mohlo zdát, pouze této oblasti. Právě naopak. Neúspěchy ve vyučování a z nich pramenící pocity méněcennosti, sebepodceňování i další obtíže, jsou mnohdy pro děti, ve svých důsledcích, mnohem horší než porucha sama.

Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkce, která je neúplně vyvinutá. Mezi základní dys-poruchy patří dle Zelinkové (2003, s. 9–10):

- Dyslexie – specifická porucha čtení
- Dysgrafie – specifická porucha psaní
- Dysortografie – specifická porucha pravopisu
- Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností
- Dysmuzie – specifická porucha hudebních schopností
- Dyspinxie – specifická porucha kreslení
- Dyspraxie – specifická porucha pohybové koordinace

Dyslexie – specifická porucha čtení – viz dále

Jedna z nejčastěji se vyskytujících poruch. Protože právě na děti s dyslexií se soustředí má práce, budu se dyslexii podrobněji věnovat v následující kapitole.

Dysgrafie – specifická porucha psaní

Tato porucha bývá často zahrnuta pod pojmem dyslexie. Projevuje se nápadnou neobratností písemného projevu. Písemný projev tak bývá nečitelný, dítě si s obtížemi pamatuje písmena a stejně tak obtížně je napodobuje. Problémy dětem často způsobuje i dodržení linie písma, výšky či sklonu. Velmi často děti s dysgrafií drží špatně psací náčiní a koncentrace žáka je nedostatečná. Tato dys-porucha se často vyskytuje u dětí s poruchami čtení.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Vyskytuje se často společně s dyslexií a dysgrafií. Bývá také zahrnuta pod pojem dyslexie. Dysortografie se netýká celé oblasti pravopisu, ale pouze specifických dysortografických jevů. Nejčastěji dochází k záměnám dlouhých a krátkých samohlásek, chybám v měkčení, k záměnám slabik DY - DI, TY - TI, NY – NI nebo k vynechávání, či naopak přidávání písmen i celých slabik.

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností

Tato porucha byla kdysi objevena jako vzácný případ, nyní se však ukazuje, že je její výskyt častější, než by se dalo očekávat.

Podle charakteru obtíží ji můžeme rozdělit na:

- Praktognostickou – je narušena matematická manipulace (dítě má problémy s porovnáváním počtu, rozkladem, přidáváním i ubíráním).
- Verbální – dítě má problémy při označování množství, řazení čísel podle velikosti, matematických úkonech či s osvojováním matematického slovníku.
- Lexickou – dítě je neschopné číst číslice, čísla, či operační symboly.
- Grafickou – pro dítě je velmi obtížné psát matematické znaky.
- Operační – dítě není schopné provádět matematické operace.
- Ideognostickou – porucha se projevuje zejména v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

Velmi často mají děti s dyskalkulií problémy s prostorovou i pravolevou orientací.

Dysmuzie – specifická porucha hudebních schopností

Tato porucha postihuje oblast vnímání a zároveň reprodukce hudby. Může se projevovat obtížemi v rozlišování tónů, dítě není schopno si zapamatovat melodii, či dokonce ji reprodukovat.

Dyspinxie – specifická porucha kreslení

Jde o jednu z méně častých specifických poruch, která je charakterizována nízkou úrovní kresby. Dítě má problémy s perspektivou, zachází neobratně s tužkou a nedokáže pozorované věci přenášet na papír.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha motorické koordinace

Děti s touto poruchou jsou neohrabané, pomalé, nešikovné, mají nechuť k motorickým činnostem a jejich výrobky bývají nevzhledné a neupravené. Často se tato porucha projevuje i při psaní a řečové komunikaci (Zelinková 2003, s. 10).

1.1.1 Dyslexie

Zelinková (2003, s. 16-18) uvádí, že nejznámějším pojmem ze skupiny specifických poruch učení je bezesporu dyslexie. Jde o specifickou poruchu čtení. Název dyslexie je odvozen z řeckého „lexis“, což v překladu znamená řeč, jazyk, slovní vyjadřování a předpony „dys“, která naznačuje nedokonalost a narušení. Pojem dyslexie je užíván ve dvou souvislostech. V užším slova smyslu je chápána jako porucha čtení, ale v širším slova smyslu jsou tímto souhrnným pojmem zastřešeny jak poruchy čtení, tak poruchy psaní a pravopisu (Selikowitz 2000, s. 15-16).

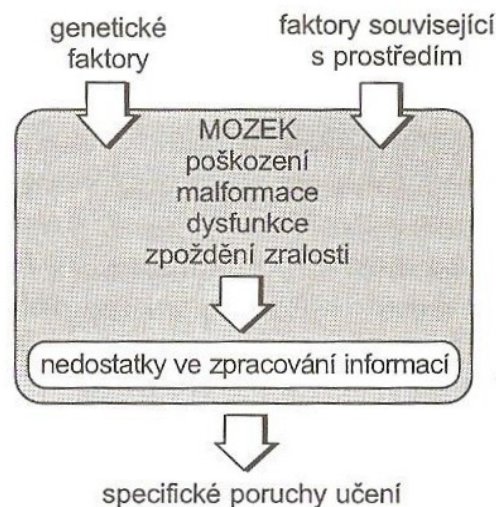
Právě dyslexie byla první formou SPU, která byla popsána. Už v roce 1878 popsal německý lékař dr. Kussmaul muže, který ač jeho inteligence byla v mezích normy, nebyl schopen se naučit číst. Dr. Kussmaul tuto poruchu označil za tzv. „čtecí slepotu“. Až o devět let později se objevuje nám známý pojem „dyslexie“. V první čtvrtině dvacátého století se zájem soustřeďoval na zvláštní poruchy čtení. Velký posun ve výzkumu, diagnostice a nápravě specifických poruch učení nastal díky americkému neurologovi **dr. Samuelu Torrey Ortonovi**⁴, který navrhl první teorii vzniku SPU. Jeho jméno nese jedna z nejvýznamnějších organizací zabývajících se dyslexiemi, Ortonova dyslektická společnost v USA.

V Českých zemích se průkopníkem výzkumu SPU stal **Antonín Heveroch**⁵, docent nervových a duševních poruch Univerzity Karlovy. Nejaktuálnější definice pracovní skupiny Mezinárodní dyslektické společnosti říká: „Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáváním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních vědomostí“ (Michalová 2008, s. 17).

4 Samuel Torrey Orton (1879–1948) – americký dětský psychiatr.

5 Antonín Heveroch (1869–1927) – český psychiatr a neurolog.

1.2 Příčiny vzniku specifických poruch učení



Obrázek 1: Řetězec příčin, které mohou vést k SPU (Selikowitz 2000, s. 34)

Teorií zabývajících se příčinami vzniku SPU je celá řada. Tyto teorie se vzájemně nevylučují, spíše nám mohou poskytnout ucelený pohled na příčiny vzniku SPU. Podle většiny autorů se s největší pravděpodobností na vzniku SPU podílí více faktorů, které se kombinují.

Zelinková (2003, s. 19-20) uvádí, že podle přístupu, který se snaží odhalit příčiny vzniku SPU na základě rozboru čtení, psaní a sledování průběhu a úspěšnosti reedukace, se získané poznatky mohou shrnout do schématu členění dyslexií podle litevské autorky A. Lalajevy (1983):

- **Dyslexie fonemtická** – následek nezvládnutelného fonemtického systému jazyka.
- **Dyslexie optická** – poruchy zrakové a zrakovoprostorové analýzy, nediferencovanost představ o tvaru, poruchy zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
- **Dyslexie agramatická** – nedostatečné osvojení gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
- **Dyslexie sémantická** – nedostatečné chápání čteného textu.

K podobnému popisu se přiklání řada dalších autorů. Někteří toto schéma doplňují o další příčiny. „Například J.M.Noel (1976) uvádí kromě výše uvedených příčin ještě nepochopení systému písmen abecedy, (kódování a dekodování), obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překříženou lateralitu, poruchy orientace v prostoru, v čase, v tělesném schématu, poruchy v organizaci i časoprostorových struktur“ (Zelinková 2003, s. 20).

1.2.1 Genetické faktory

Je prokázáno, že genetické faktory mohou určovat vznik SPU. Díky mnohým výzkumům se ukázalo, že děti s SPU mají pravděpodobně mezi svými blízkými příbuznými stejně postižené osoby. Je zřejmé, že tyto potíže s učením převládají u chlapců až 3krát častěji než u dívek. Výzkumy několika posledních let mluví také o tom, že existuje několik konkrétních genů, které mohou být příčinou snížených (např. čtenářských) dovedností (Selikowitz 2000, s. 35-36).

1.2.2 Lehká mozková dysfunkce

Jako lehká mozková dysfunkce (LMD) jsou označována drobná poškození nervového systému v období prenatálním (před porodem), perinatálním (během porodu) a postnatálním (po porodu) (Selikowitz 2000, s. 37).

V současné době je toto poškození označováno jako ADD – Attention-Deficit Disorder, čili porucha pozornosti a ADHD – Attention-Deficit Hyperaktivity Disorder, čili porucha pozornosti s hyperaktivitou. Poškození vznikající při porodu, tedy v perinatálním období, jsou způsobena většinou nedostatečným okysličováním mozku dítěte při dlouhotrvajícím porodu, vdechnutím plodové vody či přímým poraněním hlavy dítěte (nasazením porodních nástrojů, například kleští).

V postnatálním období jsou hlavní příčinou vzniku ADD, ADHD infekční horečnatá onemocnění, například spála, zápal mozkových blan, záněty mozku, zápal plic atd. Mohou se tak objevit problémy v oblasti motoriky, poruchy chování, vnímání, řeči či pozornosti. Syndrom ADD, ADHD zahrnuje děti mírně podprůměrné, průměrné, ale i nadprůměrné inteligence. Není pravidlem, že dítě s SPU musí mít ADD či ADHD (Michalová 2008, s. 10), (Pokorná 2001, s. 156-159).

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je dlouhodobým procesem, jehož cílem je stanovení úrovně dovedností a vědomostí, charakteristika sociálních vztahů, poznávacích procesů a dalších faktorů. Je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a především reedukace. Jak už jsem se zmínila, SPU mají nejednoznačnou etiologii, průběh i projevy, můžeme je proto označit za **heterogenní syndrom**. Diagnostika se dá provádět přímo ve škole, běžné či specializované, nebo na specializovaném pracovišti. Tyto dva typy diagnostiky se samozřejmě liší (Michalová 2008, s. 74).

„Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky téže třídy či školy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. Specializované pracoviště je prostředí, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnat žáka s populací daného věku. Závěry obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte“ (Zelinková 2003, s. 50).

1.3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Zelinková (2003, s. 57-58) uvádí, že sledování ve škole, popřípadě třídě, je dlouhodobější. Je ovlivněno atmosférou školního prostředí, osobností učitele a obsahuje i srovnání se spolužáky či zvládnutí požadavků daných osnovami. Před provedením odborného vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání by měla škola zorganizovat pro žáka podpůrný výukový program. Jeho písemné provedení a zhodnocení průběhu, obojí vypracované učitelem konkrétního předmětu, ve kterém má žák problémy, či speciálním pedagogem, by mělo být součástí žádosti o vyšetření na odborném pracovišti.

Při diagnostice v běžné třídě se pedagog zaměřuje na :

- Čtení – chyby v textu, rychlost, plynulost, porozumění textu.
- Psaní – držení psacího náčiní, tvary písmen, rychlost psaní, čitelnost, jistota při psaní, nejčastější chyby.
- Počítání – orientace na číselné ose, chápání pojmu číslo, zaměňování matematických operací.
- Soustředění – neklid, obtíže při sledování výuky, udržení pozornosti.
- Sluchové vnímání – obtíže při poznání první hlásky ve slově, rozkladu slov na hlásky, rozlišování slabik, naslouchání ostatním.
- Zrakové vnímání – rozlišování figur na pozadí, reverzních figur, rozpoznání vizuálních podnětů, záměna písmen a číslic.
- Řeč – množství slovní zásoby, obtíže při vyjadřování, specifické poruchy řeči.
- Reprodukci rytmu – problémy při opakování předvedeného rytmu, například vytleskáváním.
- Orientaci v prostoru.
- Určování pravé a levé strany.
- Nápadnosti v chování.
- Postavení dítěte v kolektivu – oblíbenost či neoblíbenost mezi vrstevníky.
- Rodinné prostředí – způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.

1.3.2 Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně

„Ke kompletní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pedagoga pro tento účel odborně připraveného, sociální pracovníce, popř. dalších specialistů (odborní lékaři).“ „V první řadě je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností jako příčinu obtíží. Úroveň inteligence je zjišťována psychologickými testy, které jsou standardizovány pro celou populaci. Ze struktury inteligence lze odvodit některá doporučení pro reedukaci či lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží“ (Zelinková 2003, s. 50-52).

Zelinková dále uvádí, že součástí diagnostiky je anamnéza, většinou ve formě anamnestického rozhovoru, který se soustřeďuje na dítě, sourozence i rodiče. Tuto anamnézu obvykle vypracují sociální pracovníci. Další vyšetření už provádějí speciální pedagog nebo psycholog. Jedná se o vyšetření čtení, psaní, zjištění úrovně sluchového vnímání, zjištění úrovně zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, vyšetření řeči, dále zkoušek k diagnostice ADD či ADHD a dalších speciálně zaměřených zkoušek.

1.4 Reedukace specifických poruch učení

Specifické chyby dostaly své označení právě proto, že se vymykají běžným obtížím. Nespecifické obtíže se dají odstranit tím, že dítě více čte, procvičuje počty či nacvičuje psaní. Specifické obtíže však pouhým opakováním nevymizí. Učitelé, kteří nejsou dostatečně informováni o příčinách a nemají zkušenosti s jejich nápravou, se často domnívají, že dítě chybí z nedbalosti či nepozornosti. Tento omyl může vést k růstu napětí mezi učitelem, žákem i rodiči.

„Překonávání specifických poruch učení vyžaduje i specifické způsoby nápravy“ (Pokorná 2001, s. 231).

Pokorná (2001, s. 232-238) uvádí několik strategických zásad pro nápravu specifických poruch učení. Prvním předpokladem správné reedukace by mělo být zaměření terapie na specifika jednotlivého případu.

Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro reedukaci. Vnitřními podmínkami máme na mysli intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Vnějšími podmínkami myslíme prestiž vzdělání v rodině, podporu učitelem, rodiči i dalšími lidmi.

Další zásadou úspěšné nápravy je přesná diagnostika obtíží dítěte. Nápravné techniky jsou vlastně alternativními nácviky určitých jevů. Měli bychom jimi nacvičovat to, co dítě nezvládá. Zvládnutou látku bychom mohli zbytečným opakováním nacvičováním narušit.

Kromě stanovení diagnózy obtíží, zvolení postupu a metodiky nápravy je důležité stanovit i obtížnost jednotlivých úkolů. Měli bychom zajistit, aby cvičení, která má dítě provádět, byla přiměřená jeho schopnostem. Lehká cvičení dítě nudí a naopak příliš těžká vzbuzují strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti.

Oba způsoby tak vedou ke ztrátě motivace k práci, která se právě u dětí se specifickými poruchami učení velmi těžko vzbuzuje.

Další důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch hned při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole. Zážitek úspěchu je nejsilnější motivací. Je velmi dobré, aby tomuto úspěchu dítěte byl přítomen i jeden z rodičů. Rodiče tak prožívají úspěch spolu se svým dítětem a jsou do celého dění vtaženi právě tímto společným zážitkem úspěchu. Častějšího prožívání úspěchu dosáhneme tehdy, pokud budeme postupovat po malých krocích. To znamená nezvyšovat náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičí dostatečně úkoly předchozí.

Zásadou práce s dětmi se specifickými poruchami učení je také pracovat pravidelně, pokud možno denně. Proto je velmi důležité získat pro pomoc při nápravě rodiče. Při nápravě bychom měli vytvořit dítěti takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním. Jen pasivní opakování nemá smysl. Pouze pokud dítě pracuje uvědoměle, dochází k znovuvybavování a znovuvědomování nacvičovaného jevu, čímž se posilují a utvrzují žádoucí nervové spoje.

Dítě, které má pracovat uvědoměle a aktivně, se musí dokonale soustředit. Denní cvičení, u dětí mladšího školního věku by mělo trvat 10 minut a musí být prováděno v klidné atmosféře. Náprava specifických poruch učení obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik. Rodiče by měli být hned na počátku terapie seznámeni s tím, že je zapotřebí počítat s dlouhodobým nácvikem.

Aby byla náprava specifických poruch učení úspěšná, je nutné každou funkci, která je nedostatečně rozvinutá a vede k určité dovednosti, dovést k dokonalosti. To znamená, že musíme schopnost, kterou u dítěte chceme rozvíjet, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizovaná. Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit. Cílem nápravy je umožnit dítěti, aby se naučilo korigovat samo sebe a bylo úspěšné i ve školním prostředí.

Poslední zásadou strategie podle Pokorné (2001, s. 238) je, abychom vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu. U dětí s SPU se setkáváme s tím, že nechápou souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy či informacemi v ostatních předmětech. Úkolem nápravy je proto vnést určitý řád do vědomostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme systematicky.

Zásadami strategie se zabývali i další autoři. Jedním z nejznámějších je reedukační „desatero“ zásad vypracované Matějčkem (1993, s. 175-180).

- Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu.
- Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu.
- Vytvořit příznivou léčebnou atmosféru.
- Nápravná péče má mít komplexní ráz.
- Dobrý začátek.
- Zájem dítěte udržet!
- Účelný výběr nápravných metod.
- Náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem.
- Prognózu odhalovat realisticky!
- Zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte.

Také Michalová (2008, str. 112) sestavila desatero zásad.

- Vyjít z celkové analýzy případu dítěte a z co nejpřesněji provedené diagnostiky, jak psychologické, tak speciálně pedagogické.
- Nechat dítě zažít pocit úspěšnosti hned při první hodině prováděné reedukace.
- Postupovat po malých krocích, snažit se pracovat na základě multisenzoriálního přístupu v atmosféře klidu a bezpečí.
- Reedukaci zahájit vždy raději na nižší úrovni náročnosti, postupně požadavky zvyšovat než naopak.
- Snaha o zautomatizování schopností.
- Dodržování obsahové struktury jednotlivých sezení.
- Snažit se o vyloučení rušivých podnětů pro práci.
- Reedukaci provádět pravidelně a dlouhodobě.
- Pravidelně informovat rodiče o výsledcích jednotlivých sezení, zapojit je aktivně do práce s dítětem.

1.4.1 Reedukace dyslexie

Zelinková (1994, s. 80) uvádí: „Práce s dyslektiky začíná motivací, následují přípravná cvičení. Předpokládáme-li použití analyticko-syntetické metody výuky čtení, provádíme následující postupy ověřené u nás i v zahraničí. Snažíme se rozčlenit každou etapu na co možná nejvíce kroků s ohledem na individuální potřeby žáka. **Příprava na čtení** spočívá v rozvoji percepce, řeči, v nácviku soustředění na určitý úkol i v přiměřené motivaci dítěte. Zaměřujeme se individuálně na rozvíjení těch funkcí, které jsou zřejmě příčinou poruchy. Náměty pro cvičení jsou vesměs uvedeny v odpovídajících kapitolách či v další literatuře určené pro mateřské školy i 1. stupeň ZŠ. V etapě **slabičného čtení** se u nás či v zahraničí používají tyto postupy.“

Dále Zelinková (2003, s. 79-83) uvádí následující postupy.

1. **Vyvozování písmen** – doporučuje se vyvozovat zároveň písmeno tiskací a psací ve spojení s říkankou a obrázkem. Žáci se učí vnímat novou hlásku sluchovou cestou. Při vyvozování písmen lze použít tyto postupy: užití přírodních zvuků, spojení s obrázkem, říkankou, pohybem, modelování písmen, malování, vyrývání do písku, vnímání tvaru písmen hmatem, obtahování tvaru písmene prstem atd. Teoretickým zdůvodněním je zapojení co nejvíce smyslů, to znamená použití multisenzoriálního přístupu.
2. **Spojování písmen do slabik, slabikování** – pro děti s obtížemi v analyticko-syntetické činnosti může být náročnější než zapamatování písmen. Pomůckou mohou být papírová písmena, písmena na kostkách či na prádlové gumě. Pokud jsou děti vedeny příliš brzy ke čtení celých slov, aniž by zvládly slabiky, čtou si slova potichu pro sebe po písmenech a teprve poté je vyslovují nahlas. Tento způsob čtení je označován jako dvojí čtení.
3. **Čtení celých slov a vět** – obtíže se mohou objevit při čtení slov, kde jde o uzavření otevřených slabik nebo při čtení slov se souhláskovými shluky. Můžeme využít globálního čtení slov. Dítě jmenuje předměty na obrázku a společně s učitelem k nim přiřazuje slova napsaná. Při plynulém čtení slov a vět sledujeme už od počátku správnou intonaci a přirozený mluvní projev.

4. **Porozumění čtenému textu** – je jedním z požadavků při nácviku čtení. Obtíže se projeví například tím, že dítě není schopno převyprávět obsah přečteného článku, má problémy v matematice při řešení slovních úloh a v předmětech, kde má získávat informace čtením z textu. Při nácviku je možné využívat přiřazování slov k obrázkům, ilustrace textu, zakrývání slov při čtení, aby si dítě muselo domýšlet text podle obsahu atd.
5. **Záměny písmen** – nejčastěji se při čtení zaměňují písmena tvarově podobná (b-d, m-n, a-e), písmena zvukově podobná (t-d, sykavky), písmena lišící se čárkou či háčkem, ale i písmena zcela nepodobná. Příčinou mohou být nedostatky ve zrakovém nebo sluchovém vnímání, nesprávná artikulace, ale i nepozornost, spěch či nedostatečně zvládnuté tvary písmen. Při všech záměnách nejdříve zjistíme, zda dítě sluchem rozlišuje zaměňované hlásky a zda je správně vyslovuje.
6. **Dvojitý čtení** – je jedním z nesprávných návyků žáků s dyslexií. Dítě čte nejdříve slovo potichu a teprve poté je vysloví nahlas. U řady dětí tento návyk časem vymizí, ne tak u dětí s dyslexií. Stává se pro ně brzdou plynulého čtení a odstraňuje se velmi obtížně. Signálem dvojího čtení jsou dlouhé pauzy mezi slovy. Při odstraňování dvojího čtení se doporučuje například provádět plynulé čtení pod dohledem učitele, čtení s okénkem, kdy postupně odkrýváme slabiky, které má dítě číst či párové čtení.
7. **Ulpívání na slabikách, přerývané slabikování** – objevuje se u dětí, které si silně zafixovaly návyk číst po slabikách. Jde o vyražené slabikování, které není etapou nácviku čtení. Pomůckou zde opět může být „okénko“, které napomáhá vedení očních pohybů tak, aby v době, kdy dítě vyslovuje slabiku, už vnímalo slabiku další.
8. **Náměty pro práci s textem** – pro děti s poruchami učení je pouhé opakování textu velmi málo účinné, proto existují náměty, které čtení dokáží dětem ozvláštnit. Například při přípravě na čtení můžeme začít motivačním rozhovorem o článku, který budeme číst, můžeme aktivizovat slovní zásobu, číst slova vybraná z textu z kartiček či tabule. Dále můžeme číst slova ze zpřeházených slabik, slova s vynechanými písmeny či slova obtížná. Při samotné práci s textem můžeme zařadit počítání odstavců, řádků, vyhledávání nejdelších nebo nejsložitějších slov v textu či slov začínajících na určité písmeno. Čtení textu lze také ozvláštnit čtením ve dvojici, střídavým čtením, hromadným čtením i učením se vět z paměti. Nesmíme však zapomínat na to, aby všechna tato cvičení měla formu hry či soutěže.

9. **Čtení a spolupráce hemisfér** – na čtení se podílejí obě mozkové hemisféry. Levá hemisféra přednostně zpracovává řeč, slabiky, vnímá melodii a provádí analyticko-syntetickou činnost. Pravá hemisféra se přednostně zabývá vnímáním přírodních zvuků a hluků, izolovaných hlásek, rytmu, ale i vnímáním prostorových vztahů, tvarů, písmen. Podílí se na globálním vnímání, rozpoznávání obličejů a dodává emocionální složky vjemů. Holandřan Dirk. J. Bakker a jeho spolupracovníci vypracovali a ověřili reedukační programy pro tzv. levo- a pravoemisférové dyslektiky.

P-typ dyslexie (pravoemisférový) – děti čtou pomalu, trhaně a dosti přesně. Čtení zůstává na úrovni pravoemisférové – percepční. Reedukace je tak zaměřena na aktivování levé hemisféry.

L-typ dyslexie (levoemisférový) – děti čtou rychle, dělají mnoho chyb a čtenému textu nerozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé hemisféry. Reedukace je zaměřena na percepci a pravolevou a prostorovou orientaci. V České republice zatím nejsou rozpracovány konkrétní diagnostické a reedukační postupy, základní poznatky je však třeba respektovat.

Mezi cvičení zaměřená na rozvíjení pravé hemisféry patří například: rozeznávání přírodních zvuků, rytmická cvičení, orientace v prostoru, globální vnímání, čtení textů sestavených z různých typů písmen či respektování emocionální složky vjemů a spojování cvičení s příjemným zážitkem klidu a pohody při práci. Se zaměřením na rozvíjení levé hemisféry provádíme například tato cvičení: vnímání řeči, vyprávění, vyjadřování myšlenek, vnímání slabik jako fonetických jednotek sluchu, čtení slabik, vnímání, rozlišování, nácvik melodie hudební i melodie mluvené řeči. Dále globální čtení s vymyšlením obsahu, čtení neúplných slov či vět, slovní hříčky, přesmyčky a analyticko-syntetickou činnost v oblasti zrakové a sluchové percepce, při nácviku čtení a psaní.

1.5 Hodnocení dětí se specifickými poruchami učení

„Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace. Úkolem hodnocení je zjišťovat a posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest“ (Zelinková 1994, s. 178).

Hodnocení a klasifikace jsou součástí každé výchovně vzdělávací práce. Plní funkci výchovnou, regulační, diagnostickou i motivační. Hodnocení a klasifikace žáků s SPU mohou velmi ovlivnit jejich další vývoj. Michalová (2008, s. 113) se zabývá zásadami přístupu a hodnocení žáka se specifickými poruchami učení.

Uvádí, že slovní hodnocení není třeba aplikovat na všechny žáky s SPU, ale pouze na žáky s obzvláště těžkou formou poruchy. Michalová uvádí následující obecné zásady:

- na základě aktuální zprávy z vyšetření, provedené PPP, SPC atd. seznámit všechny učitele, kteří dítě vyučují, se specifiky jeho poruchy,
- nezapomenout informovat o obtížích dítěte s SPU i každého nového učitele, který případně třídu převezme během školního roku – zodpovídá třídní učitel, speciální pedagog, výchovný poradce,
- ve spolupráci škola – rodiče vypracovávat a aktualizovat IVP, podle kterých se bude skutečně s dítětem pracovat,
- vhodným způsobem vysvětlit ostatním spolužákům rozdílný přístup k hodnocení dítěte s SPU,
- nezapomínat dávat možnost prožít pocit úspěchu i za snahu,
- snažit se vést všechny vyučující k tomu, aby hodnotili skutečné znalosti dítěte bez ohledu na SPU, aby je vědomí této poruchy neovlivňovalo v hodnocení dítěte,
- ponechávat v běžných hodinách dítěti pomůcky, pomáhající ke kompenzaci jeho poruchy, a to i při písemných pracích.

„V souvislosti s hodnocením a klasifikací nejen dětí se specifickými poruchami učení a chování lze očekávat ještě mnoho diskusí a změn. Jedním z důkazů je vyhláška MŠMT ze dne 24. srpna 1993, kterou se mění a doplňuje vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole. Dává možnost použít širšího slovního hodnocení u žáků 1.– 4. ročníku a upřesňuje klasifikaci žáků se SPU (příloha č. 6). K vyhlášce byl vydán Pokyn MŠMT ČR č.j. 17 228/93-22 k užívání širšího slovního hodnocení žáků základní školy (příloha č.7)“ (Zelenková 1994, s. 181).

2. Alternativní školství

V další části své diplomové práce se budu zabývat alternativním školstvím, zejména pak pedagogikou waldorfskou.

2.1 Reformní pedagogika

Reformní pedagogika, hnutí, které bývá označováno také jako pedocentrická pedagogika, se začala rozvíjet již koncem 19. století. Nejvýrazněji se projevila ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Různorodé pedagogické koncepce, které stály proti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice se zasazovaly o návrhy na reformu školství. Jednalo se o mezinárodní fenomén, protože tyto návrhy se utvářely současně v různých evropských i mimoevropských zemích.

Svobodová a Jůva (1996, s. 6) uvádí: „Jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu, jak se konstitovala v průběhu 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentě. Narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti i právy jedince na mnohostranný rozvoj jeho osobnosti uvedl do života hnutí, které jak svým rozsahem, tak bohatstvím svých aspektů nemá v dějinách výchovy obdoby.“

Reformní pedagogika zastřešovala různorodé pedagogické koncepce, které vycházely zejména z myšlenek tzv. přirozeného vývoje dítěte, z jeho daností a specifík. Do centra zájmu staví svět dítěte, který je třeba podporovat a chránit. „Podstatným znakem tohoto hnutí je, že oproti minulosti hlásá nový postoj k dítěti. Dětství pokládá za nejdůležitější období v životě, pedagog by měl dítě a jeho svět pochopit a plně respektovat. Z tohoto principu vyplývá i nové pojetí výchovy. To má vycházet z toho, co si člověk přináší na svět. Základem výchovy není činnost, která je uložena pedagogem, ale činnost, která dítěti přináší radost a úspěch“ (Horák, Kratochvíl 2005, s.).

Rýdl (1992, s. 10) uvádí, že podstatou reformně pedagogického hnutí byla kritika formalistického způsobu vzdělávání, kritika školy, která byla označena za školu tradiční, konzervativní, intelektuálskou a verbalistickou.

Významnou osobností přelomu 19. a 20. století je švédka Ellen Keyová⁶. Své pedagogické názory představila ve spise *Století dítěte*, který vyšel roku 1900. Okamžitě byl přeložen do mnoha evropských jazyků a stal se programem Hnutí nové výchovy.

6 Ellen Keyová (1849–1926) – švédská spisovatelka a pedagožka

Propagoval princip přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj dítěte. Hnutí navazuje na myšlenky J. J. Rousseau⁷, J. H. Pestalozziho⁸ a J. F. Fröbela⁹.

Mezi charakteristické znaky reformní pedagogiky patří:

- pedocentrismus,
- kritika tradiční školy,
- svobodná výchova dítěte,
- respekt k dítěti,
- zásada individualizace, kooperace, koncentrace ve vyučování a zásada globalizace,
- činnostní učení,
- základem učení se stalo získávání zkušeností a řešení problémových situací,
- rozvoj projektové metody,
- vyzdvihování sebekázně dětí,
- spolupráce školy s rodiči a širší veřejností (Kasper, Kasperová 2008, s. 113).

7 Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) – francouzský filosof a spisovatel, který prosazoval nekonvenční výchovu, jeho hlavním cílem byl rozvoj dětské samostatnosti. Volal po návratu k přírodě a lidské přirozenosti. Své pedagogické názory popsal v díle *Emile, čili o výchově*.

8 Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) – švýcarský pedagog a reformátor, jedna z nejvýznamnějších postav světové pedagogiky. Hlavním cílem jeho myšlenek bylo posilovat člověka a dovést ho k všestrannému a harmonickému rozvoji jeho osobnosti. Pedagogické názory popsal poprvé v díle *Jak Gertruda učí své děti*.

9 Johann Fridrich Fröbel (1782–1837) – německý pedagog, který se zaměřoval především na předškolní výchovu. Výchovu chápal jako samočinný rozvoj sil a schopností existujících v dítěti.

Významnou skupinou představitelů reformní pedagogiky byly osobnosti pocházející z lékařských kruhů. Patří sem například Jean Itard¹⁰, Edouard Sequin¹¹, Maria Montessori¹², Edouarde Clapared¹³ a Ovide Decroly¹⁴. Mezi nejznámější nebo nejrozšířenější typy alternativních škol můžeme zařadit školu montessoriovskou, freinetovskou, jenskou, daltonskou a waldorfskou.

2.2 Montessori škola

Zakladatelkou této alternativní pedagogické koncepce z počátku 20. století je italská pedagožka a lékařka Maria Montessori. Narodila se roku 1870 v provincii Ancona. Jako první žena byla promována roku 1896 na doktorku medicíny. Dále se věnovala pedagogice, experimentální psychologii a antropologii. Svůj život zasvětila práci s dětmi. Roku 1907 zřizuje v Římě dětský dům Casa dei bambini pro děti od 3 do 7 let, který se stává modelovým předškolním zařízením pro mnoho zemí po celém světě. Výchova v pojetí Marie Montessori vychází ze svobody dítěte a podpory rozvoje jeho schopností a dovedností. Má zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. K tomuto rozvoji má přispět jak vhodné výchovné prostředí, tak výběr didaktického materiálu a zejména dostatek vhodných podnětů k tvořivým činnostem. Maria Montessori se zaměřovala zejména na období předškolního a mladšího školního věku, přitom využívala tzv. „senzitivních období“ ve vývoji dítěte. Hlavním principem Montessori pedagogiky je princip věkové heterogenity. Skupiny dětí jsou věkově smíšené, obvykle se spojují skupiny ze tří ročníků. Tato věková různorodost vede k pozorování starších spolužáků, ke spolupráci, ale i rozvoji zdravého sebevědomí.

Dítě si samo volí své zaměstnání, pracuje svým tempem a podle svých představ. Montessori klade důraz na pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. Mění se i úloha učitele, který má především připravovat vhodné podmínky, sledovat dětskou činnost a stimulovat samostatný rozvoj dítěte (Kasper, Kasperová 2008, s. 131–135), (Svobodová, Jůva 1996, s. 37–46).

10 Jean Itarde (1774–1838) – francouzský lékař.

11 Edouard Sequin (1812–1880) – francouzský lékař.

12 Maria Montessori (1870–1952) – italská lékařka, filosofka, vědkyně.

13 Edouarde Clapared (1873–1940) – švýcarský lékař, představitel experimentální psychologie a experimentální pedagogiky.

14 Ovide Decroly (1871–1932) – belgický lékař, zakladatel „školy pro život a životem“.

2.3 Freinetovská škola

Roku 1920 začíná francouzský pedagog Célestin Freinet (1896–1966) rozvíjet svou „moderní školu“. Ve své dvoutřídní škole sledoval poctivě všechny své žáky a vedl si poznámky o jejich chování. Seznámil se s Marií Montessori a její tehdejší asistentkou Helen Parkhurstovou, stejně tak jako s pedagogem Ovidem Decroly. Základním principem Freinetovy pedagogiky je pracovní aktivnost. Důraz na aktivitu žáků vedl Freineta k hledání cest k rozvoji a využívání množství pracovních pomůcek ve vyučování. Podle Freineta má práce uspokojovat přirozené potřeby žáků vyjadřovat se, komunikovat a tvořit. Žák má možnost si práci zvolit a uskutečňovat ji svým tempem, podle vlastních záměrů a vlastním postupem (Svobodová, Jůva 1996, s. 55–62).

„Cílem Freinetovy pedagogiky však byla samostatně a kriticky smýšlející osobnost, zodpovědně jednající člověk, který přispívá všemi svými silami k rozvoji společnosti“ (Kasper, Kasperová 2008, s. 148).

Průcha (2000, s. 28) uvádí, stěžejní myšlenku freinetovské školy: „Par la vie – pour la vie – par le travail“, z francouzského překladu: „Ze života pro život prací“.

2.4 Jenský plán

Jako ucelenou pedagogickou koncepci jej rozvinul německý evangelický pastor a univerzitní profesor pedagogiky Peter Petersen (1884–1952). Roku 1927 vychází jeho programové dílo „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“. Děti se sdružují do věkově rozdílných skupin na základě dobrovolného a svobodného rozhodnutí. Den začíná nejčastěji společným rozhovorem v kruhu, ve kterém se děti mohou podělit o své radosti i starosti. Výuka se uskutečňuje v povinných a volitelných kursech, na základě smlouvy mezi žákem a učitelem. V rámci bloků řeší žáci úkoly z matematiky, rodného jazyka, přírodovědy a vlastivědy. Dále společně vyrábí nákresy, modely, obrázky a plní společné projekty. Hodnocení úkolů je prováděno formou charakteristiky žákem nebo učitelem. Žáci se o svých výsledcích mohou informovat průběžně. Školní týden je vždy v pátek uzavírán slavností, která je spjata jak s historií, tak se současností Jenského plánu (Kasper, Kasperová 2008, s. 193–197), (Svobodová, Jůva 1996, s. 65–72).

2.5 Daltonská škola

V únoru 1920 byl ve státě New York zaveden do zkušební praxe americkou pedagožkou Helen Parkhurstovou nový metodický způsob výuky. Jeho název je odvozen od města Dalton, kde Parkhurstová založila první vyšší školu. Daltonský plán se rozšířil do Anglie i dalších evropských zemí. „Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky, ať už předchází, anebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce“ (Wenke, Röhner 2000, s. 16).

Daltonský plán je opět založen na individuálních zvláštностech dítěte. Učivo je rozděleno na měsíční programy, které obsahují kromě obsahu i písemné instrukce týkající se potřebných pomůcek a pramenů. Jednotlivé úkoly jsou dotovány pracovními jednotkami – dny. Individualizované učení probíhá ve speciálních učebnách a laboratořích, vybavených pomůckami a knihovnou, většinou dopoledne. Odpoledne probíhá hromadná výuka, která umožňuje kooperaci žáků (Wenke, Röhner 2000, s. 19–22).

2.6 Waldorfská škola

Protože je waldorfská škola tématem mé diplomové práce, budu se jí věnovat mnohem podrobněji než předchozím typům škol.

2.6.1 Vznik a vývoj waldorfské školy

Klíčovou postavou waldorfské pedagogiky je bezesporu rakouský pedagog, filosof, dramatik a sociální myslitel Rudolf Steiner. Tento německý Rakušan z dolnorakouského Waldviertelu se narodil 25. 2. 1861 v Kraljevcu v rodině železničního úředníka. Základní a střední školu navštěvoval ve Vídeňském Novém Městě, kde roku 1879 odmaturoval. Aby mu otec dopřál slušné vzdělání, celá rodina se přestěhovala blíže Vídni, do městečka Inzersdorf. Rudolf Steiner začal poté studovat na Vysoké škole technické ve Vídni, kde se věnoval matematice, přírodopisu, chemii a fyzice. Dále však navštěvoval přednášky filosofie, literatury i psychologie. Zajímal se především o Goethovu přírodní vědu.

Nejprve si přivydělával doučováním a v letech 1890 – 1897 se stal spolupracovníkem Goethova a Schillerova archivu ve Výmaru, kde připravoval vydání Goethových přírodovědných spisů. Roku 1891 promoval v Rostocku na doktora filosofie s disertační prací: „Základní otázka teorie poznání se zvláštním zřetelem k Fichtovu Vědosloví“. Vyvrcholením Steinerových snah v oblasti teorie poznání byla roku 1894 *Filosofie svobody*. Zabýval se v ní myšlenkami Friedricha Nietzscheho a Ernsta Haeckela. Roku 1897 se Steiner přestěhoval do Berlína, kde začal navštěvovat bohémské kruhy. Vyučoval na Škole pro vzdělávání dělníků, založené Wilhelmem Liebknecem. Tato škola zpřístupňovala vzdělání dělníkům, kteří si chtěli rozšířit obzory pomocí večerních kursů.

Kolem roku 1900 nastal v dosavadním životě Rudolfa Steinera obrat. Od této chvíle věděl, že jeho posláním či životním údělem, je pracovat jako učitel esoterně prohloubeného a obnoveného křesťanství. Na přednáškách s křesťanskou tematikou v domě hraběte Brockdorffa v Berlíně se seznamuje se svojí budoucí ženou Marií von Sivers. Roku 1902 byl zvolen generálním sekretářem Theosofické společnosti v Německu. V této době se také objevuje termín „antroposofie“ (z řeckého „anthropos“ – člověk a „sophia“ – moudrost). Jde o Steinerovo označení bádání v oblasti uvědomění si vlastní podstaty člověka. Přednášková činnost Rudolfa Steinera se stále rozšiřovala. Nepřednášel pouze v Německu, ale i v zahraničí. Například ve Francii, Švýcarsku, Holandsku, Skandinávii, Rakousku či Anglii. V roce 1907 přednášel také v Praze. Roku 1913 se s Theosofickou společností rozloučil, aby založil svou vlastní Antroposofickou společnost. Jejím sídlem bylo Goetheanum, vzdělávací centrum, které podle vlastního architektonického projektu vybudoval ve švýcarském Dornachu. Roku 1917 vychází dílo *O otázkách duševního vývoje*, kde Rudolf Steiner rozpracovává otázky týkající se trojčlennosti lidského organismu. Když 23.4.1919 přednášel dělníkům v továrně na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu, nastínil potřebu jednotné školy s dvanáctiletým programem pro děti ze všech sociálních vrstev bez rozdílu nadání či pohlaví. Dělníci byli touto myšlenkou nadšeni a začali se zřízení takovéto školy dovolávat. Naštěstí ředitel továrny komerční rada Emil Motl si s myšlenkou školy pro děti zaměstnanců již nějakou dobu pohrával a spojením ideí Steinera a Motla vedlo 7. září 1919 k vytvoření první waldorfské školy.

Před jejím otevřením hovořil Steiner intenzivně k učitelům o podstatě antroposofické pedagogiky, která se nemá řídit ani vnějšími požadavky společnosti, ani finančními limity. Dále hovořil o tom, že základem svobodné výchovy má být pouze duchovní základ podstaty člověka a potřeb dítěte.

V prvním roce existence waldorfské školy působilo na škole pouze 8 učitelů na 175 žáků. V dalších letech se jejich počty rozrostly, stejně jako počet waldorfských škol nejen v Německu, ale i v dalších zemích. Od února 1925 vycházejí v příloze týdeníku „Das Goetheanum“ antroposofické směrnice s příslušnými Dopisy členům. V nich se objevuje i závěrečná Steinerova definice: „*Antroposofie je cesta poznání, která by chtěla vést ducha v bytosti člověka k duchu v kosmu.*“ 30. března 1925 Rudolf Steiner v Dornachu umírá, myšlenka waldorfské pedagogiky však žije dál.

Po nástupu nacismu byly všechny waldorfské školy, nejen v Německu, ale i v dalších zemích zavírány. Po skončení 2. světové války se však začaly opět otevírat a jejich počty rychle rostly. V dnešní době se waldorfská pedagogika stala snad nejrozšířenějším typem alternativního školství ve světě, s výjimkou Běloruska a islámských zemí (Kasper, Kasperová 2008, s. 176–187), (Svobodová, Jůva 1996, s. 49–52), (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 25–76), (Carlgren 1991, s. 7–25).

2.6.2 Podstata waldorfské pedagogiky

Rudolf Steiner: „Příliš se dnes ptáme na prospěšnost toho, co děláme. Pokud chceme skutečně napomáhat vývoji, nesmíme se ptát na prospěšnost, ale na to, jestli je něco krásné a ušlechtilé. Nemáme jednat podle principu prospěšnosti, ale z čiré radosti z krásy. Všechno, co dnes člověk vytváří, aby uspokojil svou uměleckou potřebu, z čiré lásky ke krásě, to v budoucnosti ožije a bude to přispívat k jeho vzestupnému vývoji. Je však hrozné, když dnes musíme přihlížet tomu, kolik lidí je už od nejranějšího dětství vedeno tak, že neznají jinou činnost než tu, která slouží materiálnímu prospěchu, jak jsou po celý svůj život odříznuti od všeho krásného a uměleckého. V těch nejchudších lidových školách by měla viset ta nejnádhernější umělecká díla, to by v lidském vývoji přineslo nekonečné požehnání“ (Databáze knih, 2012).

Východiskem waldorfské školy je již výše zmíněná antroposofie. Jak jsem již uvedla otcem antroposofie byl Rudolf Steiner. Jde o soustavu filosoficko-pedagogických názorů, věda o podstatě člověka, která se vydělila z theosofie. Souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filosofie, obsahuje přírodní mystiku i okultismus a samozřejmě filosofii J. W. Goetha. (Svobodová, Jůva 1996, str. 19–34). Podle Steinera existuje vyšší síla, která už po narození pomáhá člověku rozvíjet jeho přirozené vnitřní tvořivé síly, které ho podněcují k tvorbě nových duchovních hodnot. Člověk je komplexem tří světů. Nejnižší stupeň spočívá v reálném světě a životu těla v něm, vlastní svět má duše a prostřednictvím ducha je svět člověku zprostředkován. Tyto tři světy jsou představovány třemi druhy těla, z čehož vychází v jeho pedagogice dělení dětského věku na tři stupně a vývojová období.

V prvním období – do 7 let věku dítěte – se rozvíjí tzv. fyzické tělo, a to ve třech etapách:

1. hlava jako nositelka smyslově nervové organizace,
2. hrudník jako centrum dechu a oběhové soustavy,
3. údy s procesem látkové výměny.

Pro toto období je nejdůležitější právě péče o fyzické tělo, kdy orgány nabývají správných forem. Pro dítě je zásadní správný příklad a napodobování. Je třeba pomáhat rozvoji dětské fantazie, obklopovat dítě láskou a radostí. Hlavní myšlenkou tohoto období je: **Svět je dobrý.**

Od 7 let života dítěte se rozvíjí tělo éterické, které je zhruba stejně velké jako tělo fyzické. Řídí tělesné procesy – dýchání, přijímání a zpracování potravy, vylučování, tepelnou regulaci a růst. Z počátku důležitou roli hraje následování a poslušnost. Je potřeba projevovat lásku, ale i autoritu. Předčasné jsou zatím abstraktní rozumové zásady. Dítě přijímá mravní a estetická měřítká svého učitele a vnitřně se s nimi vyrovnává. Utváří se vůle. Poznání světa by mělo být zprostředkováno bajkami, pohádkami a říkankami, obsahujícími množství obrazů a symbolů, plných citu a fantazie, které působí i na paměť. Paměť je vázána na rozvoj éterického těla, proto se v tomto období děti pamětně učí i to, čemu porozumí až později. Rozum je totiž duševní síla, která se objevuje až s pohlavním dospíváním. Fyzické tělo se rozvíjí a éterické tělo mu dodává sílu. Nejsilnějším popudem pro tělo éterické jsou náboženské zážitky bez nichž by se nevyvinul ani charakter, ani pevná vůle. Heslem dne je: **Svět je krásný.**

Děje ve fyzickém nebo éterickém těle lze sledovat i měřit přístroji. U činnosti duševní to tak není. Vnímání, myšlení i pocity jsou u každého člověka individuální, nejdou zaznamenat ani měřit.

Od 14 let se rozvíjí tělo astrální, které je větší než tělo fyzické a přechází na všechny strany jako světelný útvar ve tvaru vejce. Počátky pohlavního zrání a působení vnitřních tvořivých sil napomáhají orientaci výchovného působení na rytmus a takt. Pohlavní dospívání je znakem vývoje člověka po 14. věku života, kdy do života vstupuje nový prvek – cit. Preferují se výchovné složky estetické, mravní a náboženské.

Vychovatel se snaží hledat kompromis mezi působením rozumu a citu, pomocí mládeži hledat odpovědi na otázky týkající se vlastní existence a úsudku o světě. Hlavní myšlenkou je: **Svět je pravdivý.** Člověk má ve své tělesné soustavě jako čtvrtou část, nositele lidského „já“, která představuje nejdokonalejší tělo. Zatím co fyzické tělo se po smrti rozkládá, „já“ zůstává a je věčné. (Steiner 1993, s. 20) Tyto čtyři části nejsou podle antroposofie přítomny v jednom okamžiku. Vyvíjejí se postupně. Duchovní věda mluví o trojím zrození člověka. Při prvním zrození se tělo fyzické dostává mimo fyzické tělo matky. V sedmi letech – v době kdy začínají růst druhé zuby – se uvolňuje éterické tělo a zbavuje se éterického obalu. Ze třetí schránky – astrální – se tělo vymaní v období pohlavního dospívání. Za pomoci vychovatele může dojít ve věku kolem 21 let ke skutečnému zrození svobodného, tvořivého a samostatného člověka (Svobodová, Jůva 1996, s. 19–34).

2.6.3 Organizace waldorfské školy

V současné době patří waldorfská škola mezi alternativní modely školy nestátního charakteru. Podle Pola (1995, s.20) se jedná o školu svobodnou, která se vzdává finančního příspěvku státu i jiných institucí, aby nemohla být ovlivňována ve své práci. Přívlastek svobodná, zdůrazňuje také to, že žáci jsou vedeni k hledání sama sebe, své přirozenosti a podstaty. Dále Pol uvádí, že jde i o školu koedukovanou, jednotnou pro děti od 6 do 14 let, veřejnou, nezávislou, kooperativní a nekonfesijní. To znamená, že je určena všem dětem z jakékoli sociální a ekonomické vrstvy bez rozdílu pohlaví, původu či náboženského vyznání. Podle antroposofie je pedagogika uměním, které nám pomáhá pochopit sama sebe. „Výstup učitele před třídou je uměleckým vystoupením, které žáci přijímají jako jistý umělecký zážitek“ (Valenta 1993, s. 40).

Původní představa Rudolfa Steinera byla volná škola specifického typu s devíti běhy v jedenácti třídách. V současné době waldorfské vzdělávání zastupují: mateřské školy, základní školy (1.–4. ročník, 5.–8. ročník), střední školy (9.–12. ročník) a 13. ročník, který připravuje žáky na maturitu.

Některé školy mají i třídy pro děti s poruchami nebo s postižením. Zatím jedinou waldorfskou školou speciální je Základní a střední škola Waldorfská v Praze 4 Opatově. Waldorfské školy jsou zakládány z popudu zájmové skupiny, obecného sdružení rodičů, učitelů a dalších stoupenců, přátel a následovníků waldorfského hnutí. Financovány jsou částečně státními dotacemi, ale většinu příjmů školy tvoří příspěvky členů, školné a výtěžky z kulturních a společensky prospěšných akcí. Řízení školy zajišťuje kolegium učitelů, které zásadní otázky týkající se školy řeší na týdenních konferencích. Zabývají se otázkami pedagogickými, problémy didaktickými i metodickými a jsou zde stanovovány i úkoly pro zaměstnance školy. Cestou k řešení problémů je diskuse, která trvá tak dlouho, až se názory sjednotí.

Jedním ze základních prvků waldorfské pedagogiky je úzká spolupráce s rodiči. Rodiče se podílejí na zakládání škol, pomáhají při údržbě, účastní se slavností a divadelních představení. Z nejiniciativnějších rodičů je volena rodičovská rada, která může zasahovat do pedagogických problémů a podílí se i na výchovně-vzdělávacím procesu. Samozřejmě dalším článkem ve spolupráci jsou sami žáci. Vzniká žákovské fórum, které také přispívá k řešení problémů mezi žáky, ke spolupráci žáků s učiteli, ale i k otázkám vnitřních úprav školy a jejího vybavení (Waldorfská pedagogika 2012).

2.6.4 Vztah waldorfské školy k výuce žáků s dyslexiemi

Přístup k žákům s dyslexiemi se nedá oddělit od přístupu k žákům s ostatními speciálními vzdělávacími potřebami, proto se budu věnovat souhrně vztahu waldorfské školy k žákům s SVP. Waldorfská pedagogika umožňuje individuální integraci žáků s SVP do běžných tříd. Na základě žádosti zákonných zástupců žáka s SVP je vytvořen individuální vzdělávací plán. Žáci s SVP mají díky technice waldorfské školy a její všestrannosti mnoho možností uspět a získat pozitivní přístup ke vzdělání. Také ústní hodnocení ve waldorfské škole vyhovuje žákům s SVP více než běžná klasifikace. Podobně jako ve školách běžného typu spolupracují waldorfské školy s odbornými pracovišti jako jsou PPP a SPC.

Učitelé v hodinách přistupují k žákům s SVP diferencovaně, nechybí individuální přístup při zadané samostatné práci. Integrovaným žákům jsou při písemných činnostech zadávány kratší písemné celky, je upřednostněn jejich mluvený projev. Vyučující kladou na tyto žáky menší nároky než na ostatní žáky, například místo diktátů jsou jim zadávána doplňovací cvičení a opisy textu. V jejich zadávání je vytvořen systém diferenciací podle schopností a typu poruch jednotlivých žáků (Waldorfská pedagogika 2012).

2.6.5 Kurikulární dokumenty

2.6.5.1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP 2012).

2.6.5.2 Kurikulární dokumenty waldorfských škol

Waldorfské školy vychází z principů výuky waldorfské pedagogiky a jsou členy Asociace waldorfských škol České republiky. Vzdělávací programy se hlásí ke vzdělávacímu směru waldorfských škol a vychází ve své koncepci z jejich zkušeností. Především reflektuje poznatky a zkušenosti těchto škol v české vzdělávací soustavě a přizpůsobuje pedagogiku waldorfských škol místním podmínkám a zdejšímu kulturně-spoločenskému i pedagogickému prostředí.

Jedná se o vzdělávací cestu, která má jasnou pedagogickou koncepci a dnes již známé výstupy i výsledky, které se snaží přispět k vnitřní proměně českého školství a jež se v jeho rámci podílí na uplatňování zásadního principu plurality a svobody. Tyto okolnosti umožňují aplikaci vzdělávacího programu nikoli nutně pouze ve školách tzv. waldorfských, nýbrž v jakékoli české základní škole, která se jeho principy chce aktivně řídit. Vzdělávací program je otevřený a přístupný všem, kterým jsou jeho východiska a cíle vnitřně blízké a kteří se s nimi ztotožňují. Možnost používat slovo „waldorf“ v názvu vzdělávacího zařízení nebo v jiných označeních, souvisejících s pedagogickými službami, se však řídí specifickými pravidly a souvisí s ochrannou známkou.

Vzdělávací program obsahuje a rozpracovává všechny vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Za klíčový a rozhodující považuje přitom požadavek moderní pedagogické vědy i pedagogické praxe, aby měly učební dokumenty a didaktika a metodika vyučování základ v pedagogické antropologii a rovněž ve vývojové psychologii. Antropologie waldorfské pedagogiky usiluje o diferencovaný, všestranný a celostní pohled na člověka, z něž by mělo vyplynout porozumění pro vývojové kroky jednotlivých vývojových stupňů s jejich měnícím se vztahem ke světu a rozvíjejícími se schopnostmi a vlohami k učení (Waldorfská pedagogika 2012).

2.6.6 Učební plány waldorfské školy

Význam učební plánu popsala Heydenbrandtová (1998, s. 11) „Ideální učební plán musí překreslovat proměnlivý obraz vyvíjející se lidské přirozenosti na různých věkových stupních, ale jako každý ideál i ony stojí proti bohaté životní zkušenosti a musí se jí přizpůsobit. K této skutečnosti patří mnohé: patří k ní individualita učitele, který stojí před třídou, patří k ní i sama třída se vši osobitostí každého jednotlivého žáka, patří k ní období světových dějin a určité místo na Zemi se svými platnými školskými zákony a úřady – místo, na němž stojí škola, která chce učební plán uskutečňovat. Všechny tyto danosti modifikují ideální učební plán a vyžadují změny i dohody.“

Na výchovu je ve waldorfských školách nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte. Vedle tradičního obsahu, kdy vzdělávací program waldorfských škol v Čechách naplňuje vzdělávací standardy vydané Ministerstvem školství, má waldorfská škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech. Učební plán waldorfských škol je velmi bohatý, zejména proto, že schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují. V učebních plánech waldorfských škol se zřetelně projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé. Také proto, jsou všechny předměty zařazené do 1.–9. ročníku waldorfské školy, pro všechny žáky povinné.

Dívky i chlapci se účastní stejných předmětů. Ať už se jedná o háčkování, pletení, práci se dřevem či kovem. Důraz je kladen na to, aby byl všem dětem dán nesespecializovaný základ. Dalším důležitým bodem, ze kterého učební plán waldorfských škol vychází, je co možná největší prolínání jednotlivých témat. V učebním plánu waldorfských škol je patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Jedním ze základních rozdílů mezi waldorfskou a běžnou školou je zavedení odlišné vyučovací jednotky. Zatímco v běžné škole se setkáváme s vyučovací hodinou – 45 min, waldorfská škola zavádí epochu. Epocha je vyučovací jednotka, která je zařazena na začátek dne a trvá až 120 min. Tedy téměř 3 běžné vyučovací hodiny. „Steiner ji charakterizuje jako pevně vymezenou vyučovací jednotku s určitým obsahem, který umožňuje soustředění na jednu věc tak dlouho, jak je to potřeba, s ohledem na vývojové stádium, ve kterém se právě děti nacházejí“ (Svobodová, Jůva 1996, s. 24–27).

S tím souvisí i rozdělení předmětů na hlavní a odborné, teoretické, umělecké a praktické. Prostor epochy je věnován vždy jednomu z hlavních předmětů, mezi které patří matematika, mateřský jazyk, zeměpis, přírodní vědy a dějepis, po dobu téměř 6 týdnů. Po uplynutí potřebné doby se předměty vystřídají. K odborným předmětům můžeme řadit praktické činnosti, jazykové vyučování i náboženství. Při epochové výuce si žáci sami připravují epochové sešity, do kterých látku zaznamenávají. Jednotlivé epochy se dvakrát ročně opakují, což přispívá k zopakování probraného učiva, a tím k jeho upevňování.

Svobodová a Jůva (1996, s. 24–29) uvádějí shrnutí specifík výuky v epochách:

- Člověk má vždy přednost před učební látkou (učitel organizuje výuku se zřetelem na duševní specifika, individuální nadání i slabosti svých žáků).
- Výuka v epochách vyžaduje samostatnou práci na vytváření epochových sešitů, umožňuje výuku bez učebnic, zato s použitím doporučených encyklopedií a jiných pomůcek.
- Epochové vyučování souvisí s hygienickým uspořádáním dne, s principy racionálního a efektivního učení. Odpadá roztržitost výuky do jednotlivých, po sobě následujících předmětů. Epochové vyučování vyhovuje pomalejším žákům, umožňuje proniknout hlouběji do probírané látky, umožňuje dávat méně domácích úloh nebo žádné, je možná diferenciací žáků do skupin.
- Během jednoho týdne je v rozvrhu mnohem méně hodin, než bývá zvykem v tradiční škole.
- Třída pracuje jako organismus, v pospolitosti a spolupráci. Nikdo nepropadá, tím by se zastavil jeho vývoj ve všech ostatních předmětech i v sociální oblasti.
- Učební plán se tvoří ve spirále, epochy se opakují asi za půl roku. Žáci nezapomínají, témata se opakují znovu na jiné úrovni a v jiných souvislostech.
- Režisérem i tvůrcem učebního plánu je učitel.

Velmi důležitou roli ve waldorfské pedagogice hraje i rytmus. Rytmiická část předchází výše uvedenému vyučování v epochách. Trvá zhruba 15 –30 minut a má zejména funkci motivační. Má děti dobře naladit a připravit je na další vyučování. Využívá se hra na hudební nástroje, recitace, zpěv i například řečová cvičení. Kromě epoch probíhá vyučování ve waldorfské škole také v tradičních vyučovacích hodinách – tedy 45 min, během nichž dochází k hromadnému vyučování. Dále je zařazeno projektové vyučování, ve waldorfské škole pod označením – moduly.

Dalším výrazným znakem waldorfské pedagogiky je důraz na uměleckou výchovu. Děti se seznamují s kresbou, malbou, modelováním, dále s hudbou, dramatem a eurytmií (Valenta 1993, s. 63). Eurytmie, čili jevištní a pohybové umění, je dalším „dítětem“ Rudolfa Steinera.

Pro vysvětlení principů eurytmie se Steiner odvolával na Goethovu nauku o metamorfóze. „Tak jako je v jednotlivé části nějakého organismu obsažen i celek, např. v listu rostlin, tak vězí v hrtanu a v sousedních orgánech tvořících hlásky také celý člověk. Tak se nechá z části utvářet celek, a to dělá eurytmie. Pohyby a formy vytvářené ve vzduchu a v étheru orgány řeči a zpěvu mohou být rozšířeny pohybem těla na celého člověka“ (Anthroposof 2012).

Eurytmie provází celé období školní výchovy a vzdělávání dítěte a je jí přisuzován mimořádný význam. Pomáhá vytvořit harmonii mezi člověkem, jeho nitrem i přírodou, která ho obklopuje. Rozvrh hodin je sestavován tak, že den je zahájen, jak jsem výše uvedla, rytmickou částí. Následuje hlavní část dne, kterou tvoří právě epocha, která tak představuje období největší žákovi aktivity. Následují většinou dvě vyučovací hodiny po 45 minutách, kdy se děti věnují cizím jazykům, eurytmii, pracovnímu vyučování nebo náboženství. Odpoledne se zařazují předměty praktické, umělecké a tělesné aktivity. Pozornost dětí klesá, jsou unavenější, nedokáží se už tak dobře soustředit.

Důležitou součástí výuky ve waldorfské škole je náboženství. Například Kranich (2000, str. 28) uvádí: „Waldorfské školy jsou přesvědčeny, že výuka bez náboženství je neúplná. Proto je zavedena konfesní náboženská výuka. Pokud se jí žáci neúčastní, jsou seznamováni s křesťanským nazíráním prostřednictvím tak zvané svobodné křesťanské náboženské výuky. Ta je podpořena ostatní výukou, která vede k chápání světa, ve kterém dimenze duchovního a božského nejsou zastírány. Tím waldorfské školy usilují o překonání dilematu, které vzniká, když je v prožitcích žáků religiozita neustále zpochybňována obsahy materialistické interpretace světa.“

2.6.7 Hodnocení žáků

Jak už jsem výše uvedla, ve waldorfské škole se neznámkuje a nepropadá. Na rozdíl od školy běžného typu nejsou výkony žáků motivovány známkovým hodnocením, ale spíše zájmem o probíranou látku. Vysvědčení na konci školního roku mají formu slovního hodnocení, které charakterizuje přednosti a nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce. Podává se tak úplný obraz vývoje dítěte. Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Objevuje se snaha, aby žáci zůstávali po celou školní docházku ve stejném kolektivu.

Pro děti s SPU jsou vybudovány speciální waldorfské školy. Jak už jsem uvedla, taková speciální waldorfská škola je v České republice dosud bohužel pouze jedna (Základní a střední škola Waldorfská v Praze 4 Opatově).

2.6.8 Waldorfské školy v ČR v současnosti

Waldorfské školy, které se nacházejí na území ČR, můžeme rozdělit do čtyř skupin. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou mateřské školy, dále zde existují školy základní, střední a škola speciální. V přílohách se pokusím o zdokumentování všech uvedených typů waldorfských škol v ČR, podle záznamů Asociace waldorfských škol (Waldorfská škola 2012).

B. Empirická část

3. Vlastní empirický výzkum

3.1 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je:

- 1) uvést rozdíly v kurikulárních dokumentech waldorfské školy a školy běžného typu ve vztahu k žákům s dyslexiemi.
- 2) Komparovat metody vzdělávání žáků s dyslexiemi obou typů škol.

3.2 Výzkumný problém

- 1) V čem se liší kurikulární dokumenty vztahující se k žákům s dyslexiemi waldorfské školy a školy běžného typu?
- 2) V čem se liší metody používané při výuce žáků s dyslexiemi v obou typech škol?

3.3 Výzkumné otázky

1. Jaké množství textu je věnováno výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybraných ŠVP?
2. V kolika ŠVP se objevuje bližší specifikace pojmu žáci s SVP ?
3. Jaké jsou priority školy při práci s žáky s SVP uvedené v ŠVP obou typů škol?
4. V kolika ŠVP se objevuje zmínka o IVP?
5. V kolika ŠVP se uvádí nutnost spolupráce s rodiči?
6. V kolika ŠVP je uvedena existence a funkce školního poradenského pracoviště?
7. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole běžného typu uváděné učiteli?
8. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole waldorfské uváděné učiteli?
9. Jaké jsou rozdíly mezi užívanými metodami běžné a alternativní školy vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi uváděné učiteli?
10. Jaké pomůcky převládají při vzdělávání žáků s dyslexiemi v jednotlivých typech škol dle vyjádření učitelů?
11. Jakou mají učitelé věnující se žákům s dyslexiemi ke vzdělávání těchto žáků průpravu?

3.4 Metody výzkumu

Podle Gavory (2000, s. 70) je výzkumná metoda všeobecným názvem pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. Při jejím používání je potřeba dodržet dvě základní vlastnosti – validitu a reliabilitu. Nejdůležitější vlastností je validita, schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Každá výzkumná metoda má své výhody i nevýhody. Mezi nejčastěji používané výzkumné metody patří pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu a experiment. V rámci své diplomové práce jsem zařadila 3 výzkumné metody, a to obsahovou analýzu, dotazník a pozorování.

3.4.1 Analýza kurikulárních dokumentů

Gavora (2000, s. 117) uvádí, že obsahová analýza textů je jednou z výzkumných metod, která umožňuje objektivní, systematický a objektivní popis zjevného obsahu textu, ale také vhodnou formou ověřování validity skutečností zjištěných pomocí jiných výzkumných metod. Obsahová analýza se může uskutečňovat kvantitativním nebo kvalitativním způsobem. Ke své práci jsem použila obsahovou analýzu kvantitativní.

„U kvantitativní obsahové analýzy se obsahové prvky textu kvantifikují – vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí nebo stupeň. U kvantitativní analýzy je obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní (slova, věty, témata), převeden na kvantitativní míru“ (Gavora 2000, s. 118).

Průkopníkem rozvoje kvantitativní metody obsahové analýzy byl Bernard Berelson. Definoval ji jako výzkumnou metodu, která umožňuje objektivní, systematický a kvantitativní popis obsahu textu. V současné době se tato metoda využívá u reklamy a propagandy, ale i pedagogického výzkumu. Proto je důležitým nástrojem poznání oblastí výchovy a vzdělávání (Gavora 2000, s. 118).

3.4.2 Dotazník

Gavora (2000, s. 99) uvádí, že nejvíce využívanou výzkumnou metodou je právě metoda dotazníku, dále pak pozorování, škálování, interview, obsahová analýza textu a experiment. Dotazník písemnou formou shromažďuje informace od respondentů (osob, které na dotazníky odpovídají) prostřednictvím písemných otázek a odpovědí. Můžeme ho použít jednorázově, ale i opakovaně. Není potřeba osobního setkání s respondentem, dotazník je určen k hromadnému získávání údajů. Údaje z dotazníků se posléze vyhodnotí, pravdivé odpovědi analyzují a popřípadě zadají do tabulek či grafů.

Užitý autorsky konstruovaný dotazník je věnován učitelům základních škol, kteří se setkali ve své třídě s žáky s dyslexiemi a obsahuje 20 otázek. 9 otázek je uzavřených, tedy s nabídnutou alternativou odpovědi, kde respondenti pouze zakroužkují správnou odpověď. Další 4 otázky jsou polouzavřené a 7 otázek je otevřených.

3.4.3 Pozorování

Další metodou, kterou jsem ve svém výzkumu využila, je pozorování. Jde o výzkumnou metodu, při níž se sleduje a zaznamenává nebo popisuje činnost lidí, předmětů, se kterými tito lidé manipulují, prostředí aj. Je to nejstarší výzkumná metoda používaná v přírodních i sociálních vědách. Je vždy subjektivní (Gavora 2000, s. 76).

Při žádosti o vyplňování dotazníků mi většina škol vyšla vstříc, bohužel tomu tak nebylo při pozorování. Pro pozorování ve škole běžného typu jsem zvolila pozorování přímé, protože mi byl během minulého roku umožněn přístup do vyučování. Velké problémy jsem však měla s pozorováním ve waldorfských školách. Nakonec mi vstříc vyšla paní ředitelka Wadorfské základní školy v Semilech a mohla jsem tak svá pozorování zrealizovat.

3.5 Zkoumaný vzorek

Mého výzkumu se zúčastnili pedagogové waldorfských škol i škol běžného typu, kteří mají zkušenost s výukou a vzděláváním žáků s dyslexiemi.

3.6 Realizace výzkumu

3.6.1 Analýza kurikulárních dokumentů

Základním souborem textů této obsahové analýzy jsou školní vzdělávací programy (ŠVP). Cílem této analýzy je porovnat kurikulární dokumenty waldorfských škol a škol běžného typu vzhledem ke vzdělávání žáků s dyslexiemi. **Výběrový soubor** bude proto tvořit stejný počet ŠVP škol waldorfských a škol běžného typu. K dispozici jsem dostala 8 ŠVP waldorfských škol, a proto jsem vybrala i 8 ŠVP škol běžného typu z celé České republiky.

Tab. 1: Seznam škol, jejichž ŠVP byla komparována

Základní školy waldorfské školy	Základní školy běžného typu
Základní škola waldorfská, Praha 5 - Jinonice	Základní škola, Dobiášova, Liberec
Základní škola waldorfská Semily	26. ZŠ Plzeň
Základní škola waldorfská Ostrava	Základní škola Ostrava
Základní škola waldorfská Pardubice	Základní škola Pardubice - Spořilov
Základní waldorfská škola Olomouc	Základní škola Za Mlýnem, Přerov
Základní waldorfská škola Brno	Základní škola Žižkova, Turnov
Základní škola waldorfská Příbram	Základní škola Úprkova, Hradec Králové
Třídy s waldorfskou pedagogikou na Praze 6	ZŠ Arbesova Jablonec nad Nisou

Významovou jednotkou analýzy je tedy zabezpečení výuky žáků s SVP, jejichž podskupinou jsou právě žáci s dyslexiemi.

Analytické kategorie, které budu v textech porovnávat:

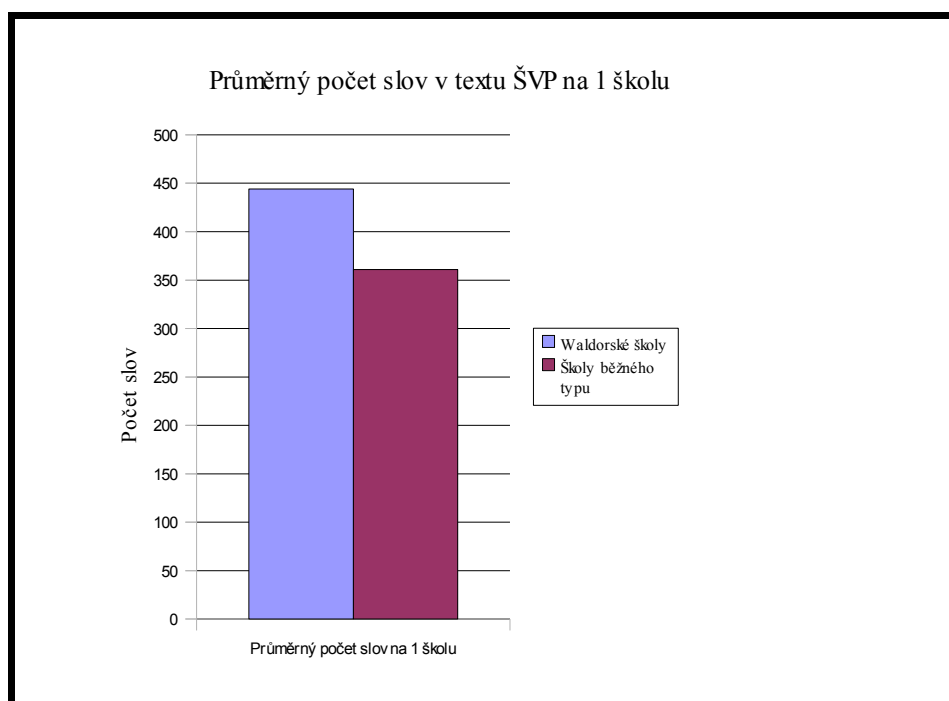
- Jaké množství textu je věnováno výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých ŠVP? (počet slov)
- V kolika ŠVP se objevuje bližší specifikace pojmu žáci s SVP?
- Jaké jsou priority školy při práci s žáky s SVP uvedené v ŠVP obou typů škol?
- V kolika ŠVP se objevuje zmínka o IVP?
- V kolika ŠVP se uvádí nutnost spolupráce s rodiči?
- V kolika ŠVP je uvedena existence a funkce školního poradenského pracoviště?

1. Jaké množství textu je věnováno výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých ŠVP? (počet slov)

Tab. 2: Množství textu věnovaného zabezpečení výuky žáků s SVP v ŠVP

Školy waldorfského typu	Počet slov v textu	Školy běžného typu	Počet slov v textu
1. škola	436	1. škola	436
2. škola	494	2. škola	402
3. škola	306	3. škola	372
4. škola	612	4. škola	474
5. škola	722	5. škola	157
6. škola	218	6. škola	447
7. škola	442	7. škola	495
8. škola	322	8. škola	105
Celkem	3552	Celkem	2888
Průměr na 1 školu	444	Průměr na 1 školu	361

Graf 1: Průměrný počet slov v textu ŠVP na 1 školu



Množství textu nemusí vždy odpovídat jeho kvalitě. Rozdíly byly patrné jak ve waldorfských školách, tak ve školách běžného typu. Ve waldorfských školách byl rozdíl mezi nejmenším a největším počtem slov týkajících se výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých ŠVP 504 slov. Ve školách běžného typu bylo tento rozdíl o téměř 23 % menší, tedy 390 slov. Průměrně tedy bylo u škol waldorfských věnováno v ŠVP vzdělávání žáků s SVP o 83 slov na 1 školu více než v ŠVP škol běžného typu. O waldorfské pedagogice, ale i o dalších alternativních školách, se mluví v souvislosti s výukou dětí s SVP už řadu let. Samozřejmě se najdou i odpůrci této teorie, ale z hlediska individuálního přístupu k dítěti, menšímu počtu dětí ve třídách, převážně slovnímu hodnocení i větší možnosti pohybu žáků při vyučování, se waldorfská pedagogika přímo nabízí jako řešení vzdělávání žáků s dyslexiemi. To může být také příčinou většího množství textu zabývajícího se právě otázkou vzdělávání těchto žáků.

2. V kolika ŠVP se objevuje bližší specifikace pojmu žáci s SVP ?

Tab. 3: Specifikace pojmu žáci s SVP v ŠVP jednotlivých škol

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Specifikace pojmu žáci s SVP úplná	3 (37,5 %)	4 (50 %)
Specifikace pojmu žáci s SVP částečná	4 (50 %)	3 (37,5 %)
Specifikace pojmu žáci s SVP žádná	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)
Celkem	8	8

Vysvětlení použitých termínů :

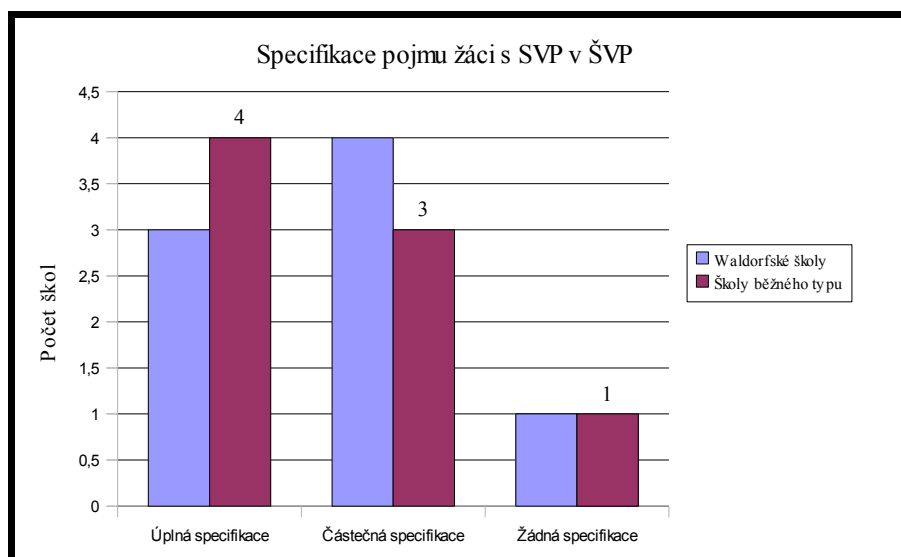
Specifikace pojmu žáci s SVP úplná

Za úplnou specifikaci pojmu žáci s SVP, pro potřeby této diplomové práce, je považováno vymezení uvedené v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zde jsou osoby s SVP vymezeny jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Pokud se v ŠVP jednotlivých škol celé toto vymezení objevilo, bylo považováno za „specifikaci pojmu SVP úplnou“. (Michalová, Pešatová 2011, s.)

Specifikace pojmu žáci s SVP částečná

Za částečnou specifikaci pojmu žáci s SVP, pro potřeby této diplomové práce, je považováno jakékoli vymezení, neúplné nebo odlišné od výše uvedeného vymezení v zákoně 561/2004 Sb.

Graf 2: Specifikace pojmu žáci s SVP v ŠVP



Protože je tento výzkum zaměřen na porovnání kurikulárních dokumentů vzhledem ke vzdělávání dětí se SVP, má tato otázka pro mě zásadní význam. Myslím si, že přiblížení pojmu – žáci s SVP – zvláště v části ŠVP, která je na toto téma zaměřena, je nezbytné. Ve 12,5 % škol obou typů nebyl tento pojem vůbec vysvětlen, což je pro mne překvapující. Při porovnání waldorfských škol a škol běžného typu v otázce specifikace SVP vychází na první pohled lépe školy běžného typu. U 50 % běžných škol byla uvedena specifikace pojmu SVP úplná a u 37,5 % alespoň částečná. U waldorfských škol tomu bylo právě naopak. 37,5 % waldorfských škol uvádělo ve svém ŠVP úplnou specifikaci pojmu a 50 % částečnou. Proč tomu tak je? Je možné, že školy, které uvedly pouze částečnou specifikaci pojmu SVP, vycházely z praxe. To znamená, že uvedly pouze specifikace, se kterými se ve škole setkávají. Část definice, uváděné v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, která nebyla uvedena v konečném výčtu, byla specifikace – děti se sociálním znevýhodněním.

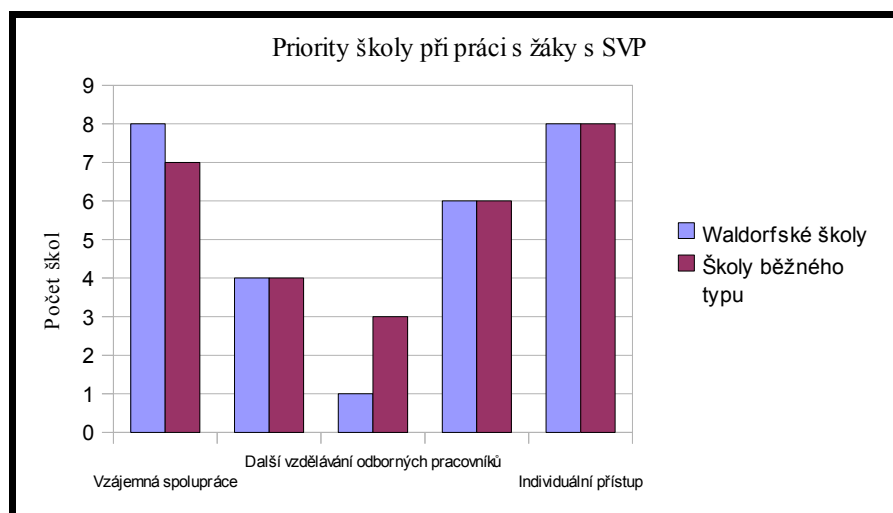
3. Jaké jsou priority školy při práci s žáky s SVP uvedené v ŠVP obou typů škol?

Tab. 4: Priority školy při práci s žáky s SVP uvedené v ŠVP obou typů škol

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Úzká spolupráce mezi školou, žákem, jeho zákonnými zástupci a odbornými institucemi	8 (100 %)	7 (87,5 %)
Podnětné a vstřícné školní prostředí	4 (50 %)	4 (50 %)
Další vzdělávání odborných pracovníků	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)
Sociální integrace žáků s SVP do kolektivu	6 (75 %)	6 (75 %)
Individuální přístup	8 (100 %)	8 (100 %)

Při komparaci kurikulárních dokumentů škol waldorfských a škol běžného typu vzhledem k vzdělávání žáků s SVP jsem se zaměřila i na priority škol právě při práci s žáky s SVP uvedené v ŠVP obou typů škol. Jak je vidět ve výše uvedené tabulce, základní priority obou typů škol jsou téměř totožné.

Graf 3: Priority školy při práci s žáky s SVP



Mezi nejvyšší priority obou typů škol patřila úzká spolupráce mezi školou, žákem, jeho zákonnými zástupci a odbornými institucemi, individuální přístup a sociální integrace žáků s SVP do kolektivu. Mezi další priority v ŠVP bylo u 50 % škol uváděno i podnětné a vstřícné školní prostředí. U waldorfských škol byly dvě nejvyšší priority – úzká spolupráce mezi školou, žákem, jeho zákonnými zástupci a odbornými institucemi a individuální přístup – zastoupeny v celých 100 % ŠVP. U škol běžného typu byl 100 % zastoupen pouze individuální přístup. Zatímco vzájemná spolupráce se objevila v 78 % ŠVP. Waldorfská škola je známá úzkou spoluprací s žákem, rodiči i poradenskými zařízeními, proto mě nepřekvapilo, že 100 % škol tuto spolupráci upřednostňuje. Tím samozřejmě nechci říci, že školy běžného typu jsou proti vzájemné spolupráci zúčastněných stran, jenom nepokládají za nutné, tuto věc zavádět do svého ŠVP.

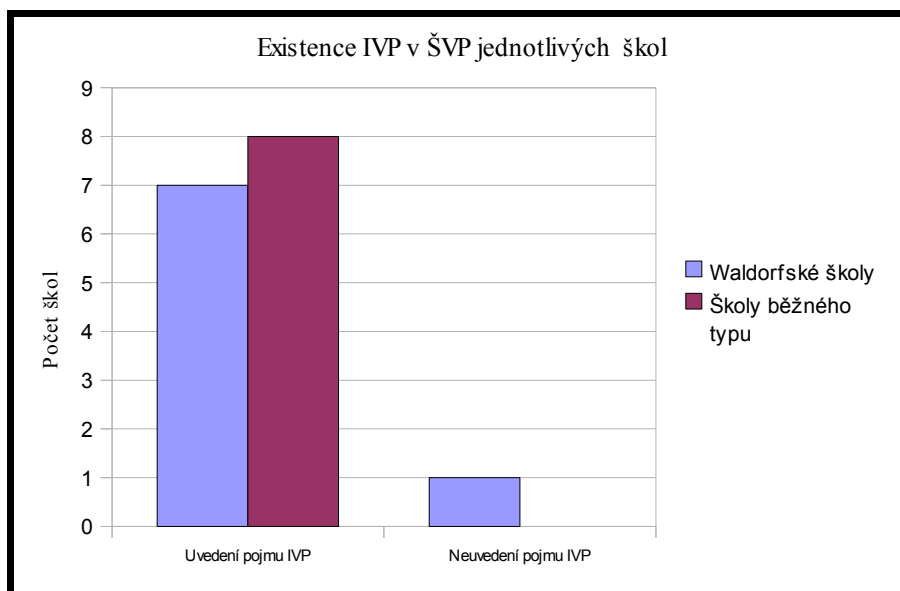
Největší rozdíl v porovnávaných prioritách, je v oblasti dalšího vzdělávání odborných pracovníků vzhledem k výuce žáků s SVP. Z celkového počtu 8 škol waldorfských a 8 škol běžného typu uvedla tuto kategorii ve svém ŠVP pouze 1 škola waldorfská a 3 školy běžného typu. Možným vysvětlením absence této kategorie v jednotlivých ŠVP je její samozřejmost. Je možné, že školy tuto kategorii berou za tak samozřejmou, že jí neuvádějí ve svých kurikulárních dokumentech. Je pravdou, že další vzdělávání odborných pracovníků by mělo být samozřejmé a běžné na všech školách bez rozdílu. Učitelé waldorfských škol musí absolvovat minimálně 3letý kurz waldorfské pedagogiky, aby mohli vůbec na waldorfských školách učit. Je tedy zřejmé, že další vzdělávání učitelů na waldorfských školách stále probíhá. Další otázkou je, pokud je toto vzdělávání uvedeno v ŠVP, jestli opravdu probíhá. Odpověď na tuto otázku mi možná pomůže objasnit i dotazník, který bude vyhodnocován od stránky 69.

4. V kolika ŠVP se objevuje zmínka o možnosti IVP?

Tab. 5: Uvedení pojmu IVP v jednotlivých ŠVP

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Uvedení pojmu IVP	7 (87,5 %)	8 (100 %)
Neuvedení pojmu IVP	1 (12,5 %)	0 (0 %)
Celkem	8	8

Graf 4: Existence IVP v ŠVP jednotlivých škol



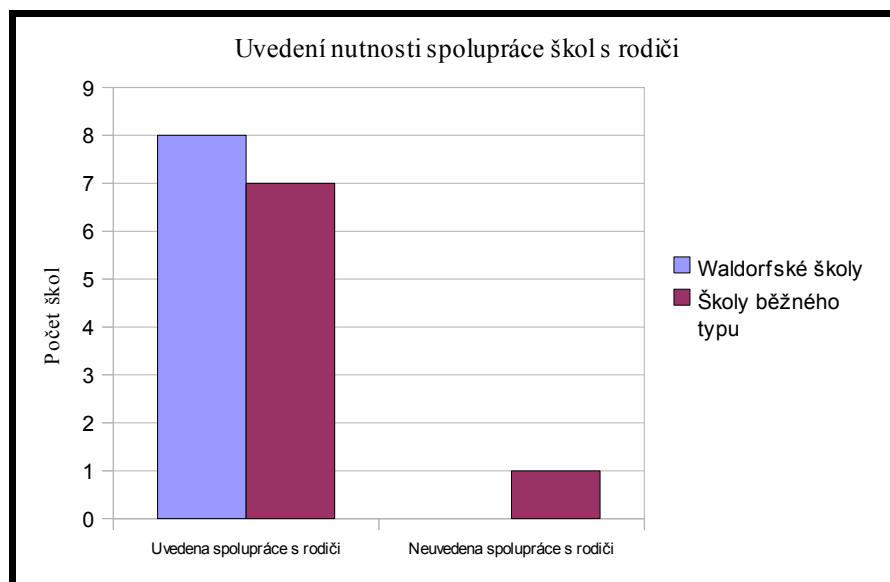
U této otázky jsem předpokládala 100 % kladnou odpověď. Velmi mě překvapilo, že v jedné z waldorfských škol nebyl v ŠVP tento pojem vůbec zmíněn. Vypracování IVP je jedním z nejdůležitějších bodů vzdělávání dětí s SVP. Je však možné, že na některých školách berou učitelé IVP jako samozřejmost, kterou není potřeba blíže rozvádět. Jedním z principů waldorfské pedagogiky je i individuální přístup k žákům, na jehož základě se právě IVP tvoří. Nebylo by tedy překvapením, kdyby v ŠVP waldorfských škol tento bod chyběl. U škol běžného typu byl tento pojem uveden v plných 100 %.

5. V kolika ŠVP se uvádí nutnost spolupráce s rodiči?

Tab. 6: Uvedení nutnosti spolupráce s rodiči v jednotlivých ŠVP

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Uvedena nutnost spolupráce s rodiči	8 (100 %)	7 (87,5 %)
Neuvedena nutnost spolupráce s rodiči	0 (0 %)	1 (12,5 %)
Celkem	8	8

Graf 5: Uvedení nutnosti spolupráce škol s rodiči



Spolupráce s rodiči je jednou z podmínek úspěchu při vzdělávání dětí s SVP. Tato analýza kurikulárních dokumentů obou typů škol ukázala, že tomu opravdu tak je. Jak ve waldorfských školách, tak ve školách běžného typu. Jak už jsem uvedla dříve, spolupráce s rodiči je jedním z pilířů waldorfské pedagogiky, proto 100 % uvedení v ŠVP mě nijak nepřekvapilo.

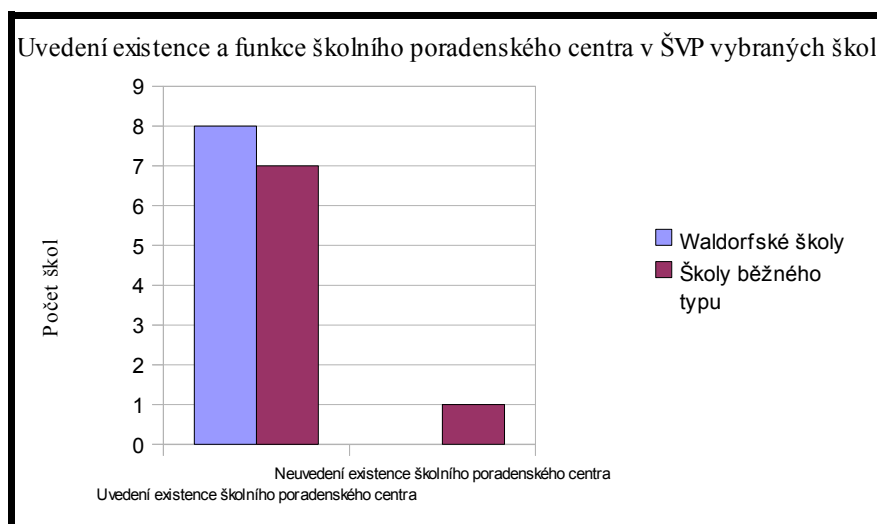
Pouze 1 škola běžného typu neměla spolupráci s rodiči uvedenou ve svém ŠVP. Neznamená to však, že by tato spolupráce neexistovala. Spolupráce s rodiči žáků s ŠVP je podle mě na všech školách samozřejmostí. Ke spolupráci docházelo i před zavedením RVP a ŠVP do našich škol. Další otázkou, která tu vyvstává je, jestli a jakým způsobem tato spolupráce opravdu probíhá. Možná mi ji pomůže osvětlit následný dotazník, který se tuto otázkou také zabývá.

6. V kolika ŠVP je uvedena existence školního poradenského pracoviště?

Tab. 7: Uvedení existence a funkce školního poradenského centra v ŠVP vybraných škol

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Uvedeno	8	7
Neuvedeno	0	1
Celkem	8	8

Graf 6: Uvedení existence a funkce školního poradenského centra v ŠVP vybraných škol



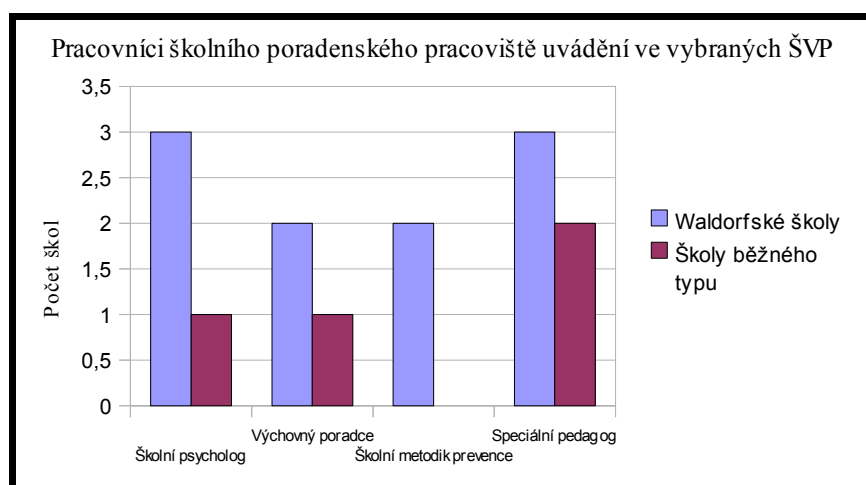
Školní poradenské pracoviště je dalším důležitým bodem při vzdělávání žáků s SVP. Téměř ve všech komparovaných ŠVP byla jeho existence ve škole uvedena a upřesněna jeho funkce. Pouze 1 škola běžného typu neuvedla tuto informaci ve svém ŠVP. Shodou okolností to byla škola, která měla vůbec nejmenší množství textu věnovaného dětem s SVP ve svém ŠVP. Existence školních poradenských pracovišť je významným krokem směrem ke zlepšení vzdělávání žáků s SVP, tedy i žáků s dyslexiemi. Jak je vidět, jsou si toho vědomi i ředitelé škol a učitelé, kteří se podíleli na vytváření jednotlivých ŠVP.

Školní poradenská pracoviště tvoří : školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog a konzultační tým pedagogů. Při komparaci jednotlivých ŠVP jsem se zaměřila i na to, kteří pracovníci školních poradenských pracovišť byli uváděni nejčastěji.

Tab. 8: Pracovníci školního poradenského pracoviště uvádění v ŠVP jednotlivých škol

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Školní psycholog	3	1
Výchovný poradce	2	1
Školní metodik prevence	2	0
Speciální pedagog	3	2

Graf 7: Pracovníci školního poradenského pracoviště uvádění ve vybraných ŠVP



Jak je vidět z výše uvedené tabulky i grafu, četnost uvedení jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště se u obou typů škol liší. Ve waldorfských školách byli jednotliví pracovníci uváděni častěji než ve školách běžného typu, přesto ve 2 školách waldorfských a 4 školách základních nebyli pracovníci školního poradenského centra specifikováni vůbec. Otázkou je, z jakého důvodu k této přesnější specifikaci nedošlo. Je možné, že tvůrci jednotlivých ŠVP nepřikládali specifikaci jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště takový význam. Bylo pro ně důležité, uvést existenci poradenského pracoviště obecně. Je také možné, že ve waldorfských školách je spolupráce se školním poradenským pracovištěm častěji využívána než ve školách běžného typu. Nemůžeme však použít výsledky této analýzy plošně na všechny školy. Vzorkem bylo pouze 8 škol waldorfských a 8 škol běžného typu. Možná, kdybych vybrala pro tuto analýzu jiné školy, výsledky by se lišily.

Shrnutí analýzy kurikulárních dokumentů waldorfských škol a škol běžného typu vzhledem ke vzdělávání dětí s SVP

Výše uvedená analýza kurikulárních dokumentů obou typů škol měla vést k naplnění cíle - **uvést rozdíly v kurikulárních dokumentech waldorfské školy a školy běžného typu ve vztahu k žákům s dyslexiemi**. Jednotlivé ŠVP jsem porovnávala z několika hledisek. Některá hlediska byla méně a jiná více vypovídající, ale společně přinesla ucelenější pohled na analyzované dokumenty.

První z výzkumných otázek, která se týkala množství textu vztahujícího se ke vzdělávání žáků s SVP, patří mezi otázky, které nemají příliš vysokou výpovědní hodnotu. Jak jsem již výše uvedla, množství textu nemusí odpovídat kvalitě. Rozdíly byly jak v ŠVP waldorfských škol, tak v ŠVP škol běžného typu. Při konečném porovnání se ukázalo, že více textu vztahujícího se ke vzdělávání žáku s SVP se věnuje v ŠVP waldorfských škol.

Rozdíly mezi waldorfskými školami a školami běžného typu se dále objevily v otázce týkající se bližší specifikace pojmu žáků s SVP, také v otázce priorit školy při práci s žáky s SVP a konečně v otázce uvedení možnosti IVP v jednotlivých ŠVP. V kurikulárních dokumentech waldorfských škol byl ve větším množství ŠVP blíže specifikován pojem žáci s SVP než v ŠVP škol běžného typu.

Počet škol, u kterých nebyl tento pojem v ŠVP vůbec specifikován, se však nelišil. V otázce priorit škol při práci s žáky s ŠVP se naopak v ŠVP škol běžného typu objevovala až o 25 % častěji priorita – další vzdělávání odborných pracovníků. Ostatní priority škol se objevovaly stejně často v ŠVP waldorfských škol i škol běžného typu. Poslední kategorií, na kterou jsem se zaměřila, je uvedení IVP v ŠVP jednotlivých škol. 25 % waldorfských škol nemělo ve svém ŠVP tuto kategorii vůbec uvedenou, zatímco školy běžného typu ji měly ve svých ŠVP zastoupenou ve 100 %.

3.6.2 Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření je komparovat metody vzdělávání žáků s dyslexiemi waldorfských škol a škol běžného typu. K tomuto účelu jsem zadala následující výzkumné otázky, na které budu hledat odpovědi ve vyplněných dotaznících.

1. Jaké jsou rozdíly mezi užívanými metodami běžné a alternativní školy vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi uváděné učiteli?
2. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole běžného typu uváděné učiteli?
3. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole waldorfské uváděné učiteli?
4. Jaké pomůcky převládají při vzdělávání žáků s dyslexiemi na obou typech škol dle vyjádření učitelů?
5. Jakou mají učitelé věnující se žákům s dyslexiemi ke vzdělávání těchto žáků přípravu?

Předvýzkum jsem realizovala na základní škole v Libereckém kraji, kde jsem rozdala 5 dotazníků. Vyplňování dotazníků trvalo zhruba 10 minut a otázky se respondentům zdály srozumitelné.

Vlastní výzkum probíhal na waldorfských školách a školách běžného typu z celé České republiky. Po telefonickém rozhovoru s řediteli vybraných škol, jsem zaslala e- mailem dotazník, který si prohlédli a po jeho schválení jsem rozeslala 30 dotazníků do škol waldorfských a 80 dotazníků do škol běžného typu. K vlastním dotazníkům jsem připojila prosbu, aby vyplňování netrvalo déle než jeden týden. Menší počet dotazníků do škol waldorfských je ovlivněn menším počtem učitelů waldorfských škol. Ve waldorfské škole pracuje učitel se svoji třídou od první až do poslední třídy.

V současné době je v České republice pouze 11 škol waldorfských, z čehož mi 2 pomoc s dotazníky už předem odmítly. Z těchto rozeslaných dotazníků se mi vrátilo 20 dotazníků ze škol waldorfských a 58 dotazníků ze škol běžného typu. Návratnost dotazníků tedy byla 66,7 % na školách waldorfských a 72,5 % na školách běžného typu.

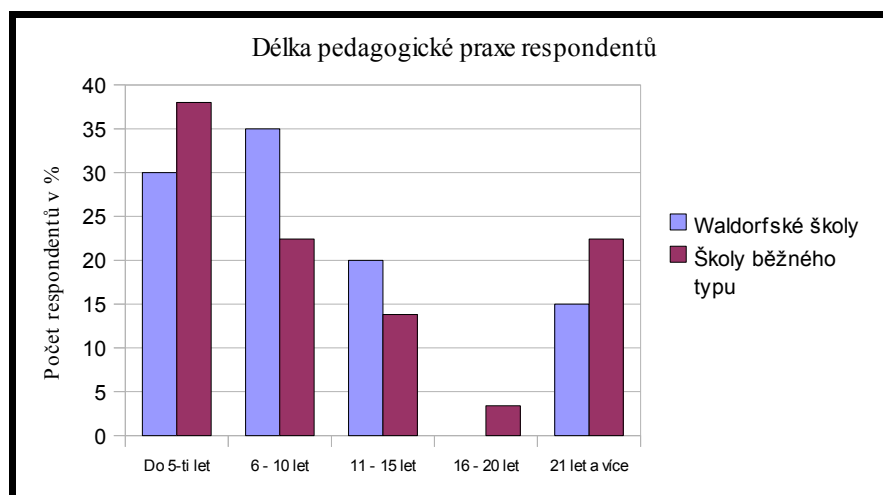
Charakteristika respondentů

Na vyplnění dotazníků spolupracovalo 20 učitelek waldorfských škol a 58 učitelek škol běžného typu. Překvapilo mě, že se výzkumu nezúčastnil ani jeden učitel. Nepoměr učitelů a učitelek, nejenom v základním vzdělávání, je jedním z dlouhodobých problémů českého školství.

Tab. 9: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka pedagogické praxe	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Do 5-ti let	6 (30 %)	22 (38 %)
6–10 let	7 (35 %)	13 (22,4 %)
11–15 let	4 (20 %)	8 (13,8 %)
16–20 let	0 (0 %)	2 (3,4 %)
21 let a více	3 (15 %)	13 (22,4 %)

Graf 8: Délka pedagogické praxe respondentů

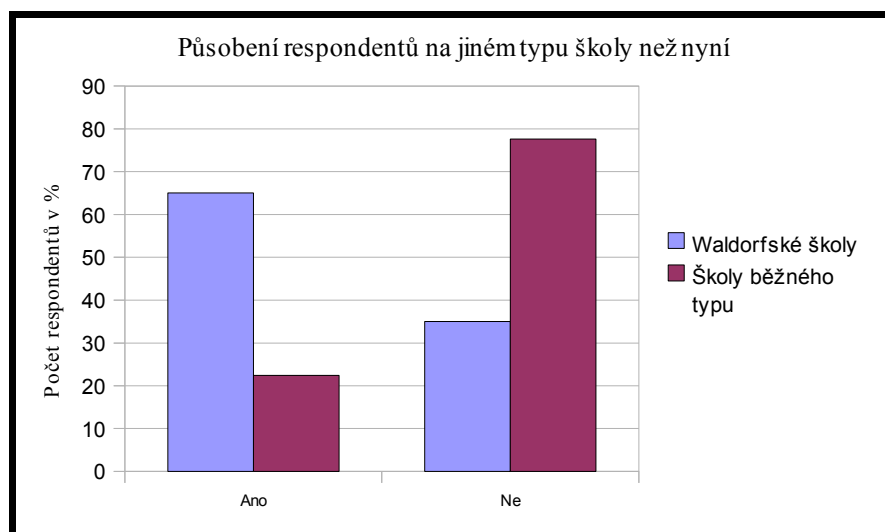


Téměř 36 % učitelek udalo délku své pedagogické praxe do 5 let, přes 25,5 % učitelek 6–10 let, 15,5 % učitelek 11–15 let, 2,5 % 16–20 let a 20,5 % 21 let a více. Největší skupina respondentů škol běžného typu udala délku své pedagogické praxe do 5 let. Ve waldorfské škole nejvíce respondentů udalo délku praxe od 6 do 10 let.

Tab. 10: Dřívější působení respondentů na jiném typu školy

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Ano	13 (65 %)	13 (22,4 %)
Ne	7 (35 %)	45 (77,6 %)

Graf 9: Působení respondentů na jiném typu školy než nyní



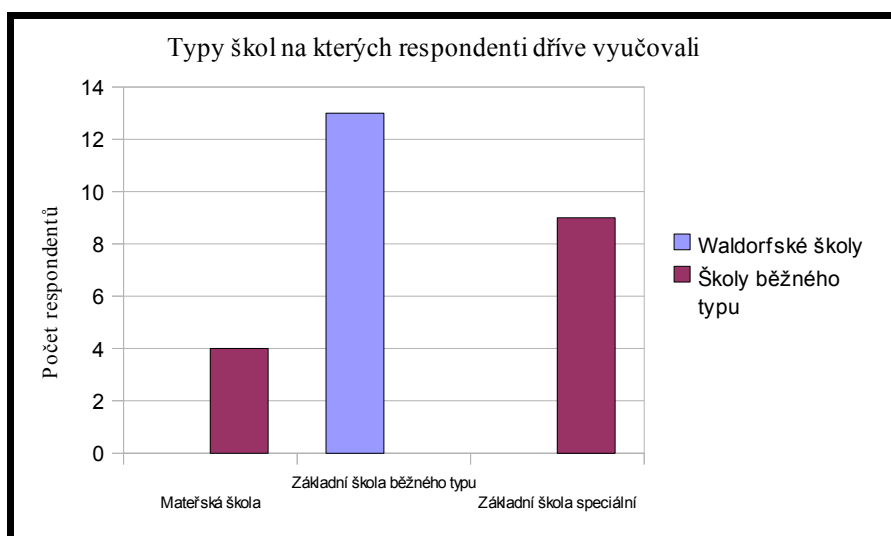
Tab. 11: Typ školy na které dříve vyučovali respondenti waldorfských škol

Mateřská škola	0
Základní škola běžného typu	13
Základní škola speciální	0

Tab. 12: Typ školy na které dříve vyučovali respondenti základních škol běžného typu

Mateřská škola	4
Základní škola běžného typu	9
Waldorfská škola	0

Graf 10: Typy škol na kterých respondenti dříve vyučovali



65 % učitelek waldorfských škol uvedlo, že dříve učilo na základních školách běžného typu. Waldorfské školství se v České republice začalo rozvíjet od 90. let 20. století. Školy vznikaly postupně a nebylo proto tolik učitelských míst. S tímto alternativním školstvím se učitelé seznamovali prostřednictvím své profese a později i při vysokoškolském vzdělávání. Nepřekvapilo mě tudíž, že 65 % z nich dříve učilo na základních školách běžného typu.

Naopak ve školách běžného typu uvedlo 77,6 % respondentů, že nikdy na jiném typu školy neučilo. Z čehož vyplývá, že učitelky waldorfských škol mohou lépe porovnávat metody obou typů škol.

Tab. 13: Ročník ZŠ ve kterém respondent vyučuje

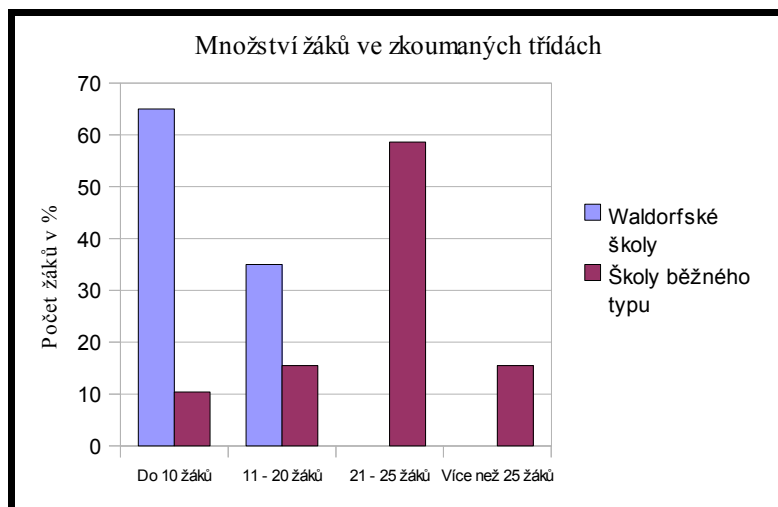
Ročník	Waldorfské školy	Školy běžného typu
1. ročník	3	9
2. ročník	5	0
3. ročník	6	13
4. ročník	6	18
5. ročník	0	9
Malotřídní škola 3., 4., 5. třída	0	9
Celkem	20	58

Protože se jednalo o výzkum na 1. stupni základní školy, respondenti, kteří se ho zúčastnili, učili v 1.–5. třídě. Nejvíce respondentů mého výzkumu vyučuje ve 4. třídě. 2 respondenti ze základních škol běžného typu učí na malotřídních školách, kde mají ve třídě žáky z 3., 4. a 5. třídy.

Tab. 14: Množství žáků ve třídě

Množství žáků ve třídě	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Do 10 ti žáků	13 (65 %)	6 (10,4 %)
11–20 žáků	7 (35 %)	9 (15,5 %)
21–25 žáků	0 (0 %)	34 (58,6 %)
Více než 25 žáků	0 (0 %)	9 (15,5 %)
Celkem	20	58

Graf 11: Množství žáků ve zkoumaných třídách



Množství žáků v jednotlivých třídách se výrazně lišilo. Ve waldorfských školách se pohybovalo od 11 do 15 žáků na 1 třídu a ve školách běžného typu od 8 do 26 žáků na 1 třídu. Menší množství žáků se objevovalo ve třídách waldorfské školy. Je běžným trendem, že waldorfská pedagogika prosazuje menší počet žáků ve třídách, aby se zvýšila možnost individuálního přístupu učitele k jednotlivým žákům. Menší počet žáků ve školách běžného typu se vztahoval ke třídě z malotřídní školy, kde se v 1 třídě sešli žáci 3., 4. a 5. třídy. Průměrný počet žáků na běžné nemalotřídní škole se pohybuje kolem 24 žáků na 1 běžnou třídu. Podle mého názoru i tento významný prvek, jakým množství dětí ve třídě zajisté je, vede k přesvědčení, že pro výuku dětí s dyslexiemi je waldorfské školství vhodnější. Tento můj názor by mohla podpořit následující tabulka, zabývající se počtem žáků s dyslexiemi ve třídách.

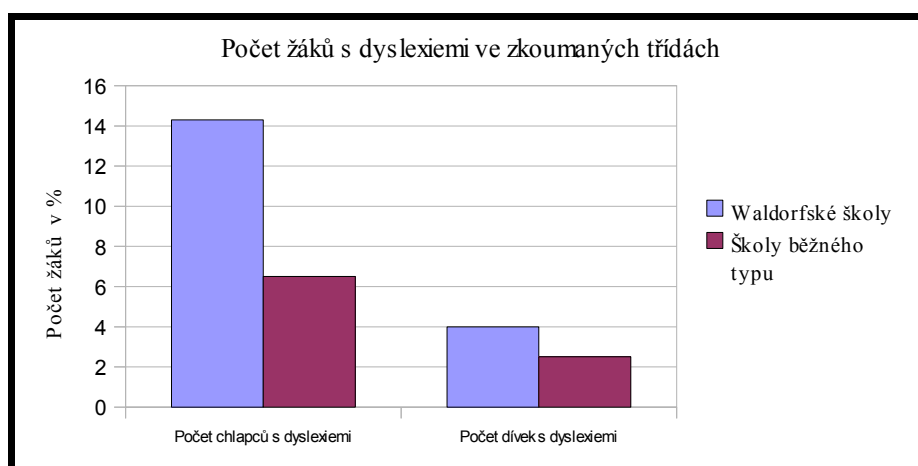
Tab. 15: Podíl chlapců a dívek s dyslexiemi na 1. stupni základních škol běžného typu a škol waldorfských

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Chlapci	32	82
Dívky	9	31
Celkem	41	113

Tab. 16: Podíl chlapců a dívek s dyslexiemi vzhledem k počtu žáků ve třídách

	Počet žáků celkem	Počet chlapců s dyslexiemi	Počet dívek s dyslexiemi
Waldorfské školy	224	32 (14,3 %)	9 (4 %)
Školy běžného typu	1256	82 (6,5 %)	31 (2,5 %)

Graf 12: Počet žáků s dyslexiemi ve zkoumaných třídách



Počet žáků z diagnostikovanou dyslexií se také lišil. Většinou se jednalo o 1–2 chlapce a 0–1 dívku, ale setkala jsem se i se třídou běžného typu, ve které těchto dětí bylo 12 (9 chlapců a 3 dívky). Samozřejmě čím větší počet dětí s dyslexií ve třídě, tím složitější a časově náročnější je práce učitele. Každé dítě má individuální diagnózu a doporučený postup při vzdělávání.

Učitel by se měl všem dětem věnovat stejnou měrou, což bohužel větší počet dětí stěžuje. Z mého výzkumu vyplývá, že dvojnásobný počet žáků s diagnostikovanou dyslexií se objevuje ve waldorfských školách, což podporuje můj názor, že školy waldorfské jsou pro vzdělávání žáků s dyslexiemi vhodnější než školy běžného typu.

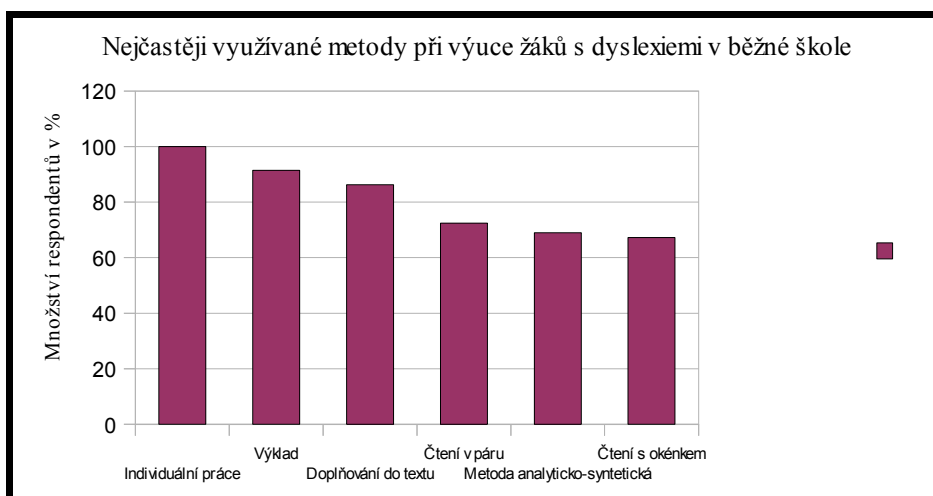
Výzkumné otázky a jejich vyhodnocení

1. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole běžného typu uváděné učiteli?

Tab. 17: Metody práce s žáky s dyslexiemi v běžné škole

Uvedené metody práce s žáky s dyslexiemi	Počet škol běžného typu
Individuální práce	58 (100 %)
Výklad	53 (91,4 %)
Doplňování do textu	50 (86,20 %)
Čtení v páru	42 (72,4 %)
Metoda analyticko-syntetická	40 (69 %)
Čtení s okénkem	39 (67,2 %)
Metoda globálního čtení	18 (31 %)
Diskuse	16 (27,6 %)
Skupinové čtení	16 (27,6 %)
Čtení s obrázky	15 (25,9 %)
Zvýrazňování textu	15 (25,9 %)
Tiché čtení	8 (13,8 %)
Poslech textu	5 (8,6 %)
Myšlenkové mapy	4 (6,9 %)

Graf 13: Nejčastěji využívané metody při výuce žáků s dyslexiemi v běžné škole



Při vzdělávání žáků s dyslexiemi na základních školách běžného typu, se dle vyjádření respondentů nejvíce používají metody: individuální práce, výklad, doplňování do textu a čtení v páru. Dále učitelky zmínily také metodu analyticko-syntetickou, čtení s okénkem, metodu globálního čtení, diskusi, ale i skupinové čtení, čtení s obrázky či zvýrazňování textu. V menší míře se také v dotazníku objevily pojmy tiché čtení, poslech textu a myšlenové mapy. Při porovnávání metod práce se zdravými dětmi a dětmi s dyslexiemi v běžné škole, jsem dospěla k závěru, že tyto metody se příliš neliší. Samozřejmě každý vyučující vychází ze svých zkušeností. Respondenti dále uvedli, že dětem s dyslexiemi zadávají jiné úkoly než ostatním, při diktátech píšou pouze každou druhou větu nebo doplňují. Také mají více času na práci a jsou hodnoceni mírněji, většinou slovně. Jako už několikrát podotýkám, že výsledky dotazníkového šetření se vztahují pouze k vybraným školám. Dá se předpokládat, že výzkumný vzorek tvořený jinými školami, by přinesl i jiné výsledky. Respondenti si při vyplňování dotazníků nemuseli na všechny používané metody vzpomenout. Podle mého názoru však uvedli metody, které využívají ve své praxi nejčastěji.

2. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole waldorfské uváděné učiteli?

Tab. 18: Metody práce s žáky s dyslexiemi ve waldorfské škole

Uvedené metody práce s žáky s dyslexiemi	Počet waldorfských škol
Čtení s okénkem	20 (100 %)
Diskuse	20 (100 %)
Eurytmie	20 (100 %)
Individuální práce	20 (100 %)
Skupinové čtení	20 (100 %)
Výklad	20 (100 %)
Vyprávění	20 (100 %)
Waldorfská metoda čtení	20 (100 %)
Opakování po učiteli	18 (90 %)
Poslech textu	15 (75 %)
Čtení s porozuměním	10 (50 %)
Dramatizace	10 (50 %)
Čtení s obrázky	5 (25 %)
Metoda analyticko-syntetická	4 (20 %)

Ze třinácti uvedených metod využívaných učiteli waldorfských škol jich osm, podle vyplněných dotazníků, využívá až 100% respondentů. Podle mne tento vysoký a vyrovnaný počet odpovídá vlastnímu zaměření waldorfských škol. Metody waldorfské pedagogiky vycházejí z myšlenek antroposofie a setkala jsem se i s názorem, že tyto metody nelze přenést do běžného školství, protože souvisí jedna s druhou a nelze je používat odděleně od ostatních. Z dotazníků tedy vyplývá, že nejčastěji využívanými metodami při výuce žáků s dyslexiemi jsou čtení s okénkem, diskuse, eurytmie, individuální práce, skupinové čtení, výklad, vyprávění a waldorfská metoda čtení. I zde se však výsledek šetření odvíjí od odpovědí respondentů z vybraných škol.

Myslím si, že v jiných waldorfských školách by se nejspíše také objevila waldorfská metoda čtení a eurytmie, protože se jedná o základní metody waldorfské pedagogiky. Další používané metody by se však mohly lišit.

3. Jaké jsou rozdíly mezi užívanými metodami běžné a alternativní školy vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi uváděné učiteli?

Tab. 19: Metody užívané učiteli v běžných a alternativních školách vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi

Uvedené metody práce s žáky s dyslexiemi	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Čtení s okénkem	20 (100 %)	39 (67,2 %)
Čtení s obrázky	5 (25 %)	15 (25,90 %)
Čtení s porozuměním	10 (50 %)	0 (0 %)
Čtení v páru	0 (0 %)	42 (72,4 %)
Diskuse	20 (100 %)	16 (27,6 %)
Doplňování do textu	0 (0 %)	50 (86,20 %)
Dramatizace	10 (50 %)	0 (0 %)
Eurytmie	20 (100 %)	0 (0 %)
Individuální práce	20 (100 %)	58 (100 %)
Metoda analyticko-syntetická	4 (20 %)	40 (69 %)
Metoda globálního čtení	0 (0 %)	18 (31 %)
Myšlenkové mapy	0 (0 %)	4 (6,9 %)
Opakování po učiteli	18 (90 %)	0 (0 %)
Poslech textu	15 (75 %)	5 (8,6 %)
Skupinové čtení	20 (100 %)	16 (27,6 %)
Tiché čtení	0 (0 %)	8 (13,8 %)
Výklad	20 (100 %)	53 (91,4 %)
Vyprávění	20 (100 %)	4 (6,9 %)
Waldorfská metoda čtení	20 (100 %)	0 (0 %)
Zvýrazňování textu	0 (0 %)	15 (25,9 %)

Vysvětlení pojmu – waldorfská metoda čtení

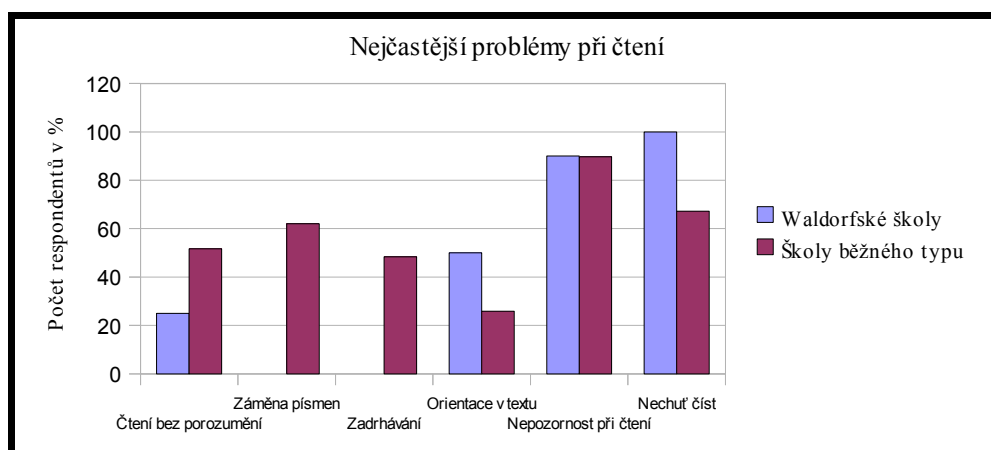
Jde o metodu čtení, při níž se jednotlivá písmenka přirovnávají k různým postavám, s nimiž jsou spojeny příběhy. Díky této metodě zvládne většina dětí čtení během druhého ročníku.

Při porovnání metod užívaných učiteli na waldorfské škole a škole běžného typu jsem zjistila, že rozdíly jsou zřejmé zejména v procentuálním zastoupení jednotlivých metod. Výskyt metod ve školách běžného typu se pohyboval od 6,9 % až do 100 %. Ve waldorfských školách se toto rozmezí zúžilo na výskyt od 20 % do 100 %. Ze 13 uvedených metod waldorfské pedagogiky se více než polovina objevila ve všech dotaznících, což se u metod uváděných respondenty běžných škol vyskytlo pouze jednou. Příčinou může být povinné vzdělávání učitelů waldorfských škol. Všichni učitelé procházejí stejným školením, kde se seznamují se základy waldorfské pedagogiky i speciální metodikou. Metody waldorfských škol se zaměřují zejména na prožitek ze samotné výuky, využívají rytmus, melodii, pohyb. Speciální metodou waldorfských škol je nejen metoda čtení, ale i eurytmie. Tyto metody v běžných školách nenajdeme. Z dotazníkového šetření však vyšlo najevo, že některé metody, uváděné respondenty škol běžného typu, se nevyužívají ve školách waldorfských. Myslím si však, že neexistují metody, které by se nedaly použít v obou typech škol. Záleží na vyučujících, jestli a jak uvedené metody zapojí do vyučování.

Tab. 20: Nejčastější problémy při čtení u žáků s dyslexiemi

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Čtení bez porozumění	5 (25 %)	30 (51,7 %)
Záměna písmen	0 (0 %)	36 (62 %)
Zadrhávání	0 (0 %)	28 (48,3 %)
Orientace v textu	10 (50 %)	15 (25,9 %)
Nepozornost při čtení	18 (90 %)	52 (89,7 %)
Nechut' číst	20 (100 %)	39 (67,2 %)

Graf 14: Nejčastější problémy při čtení



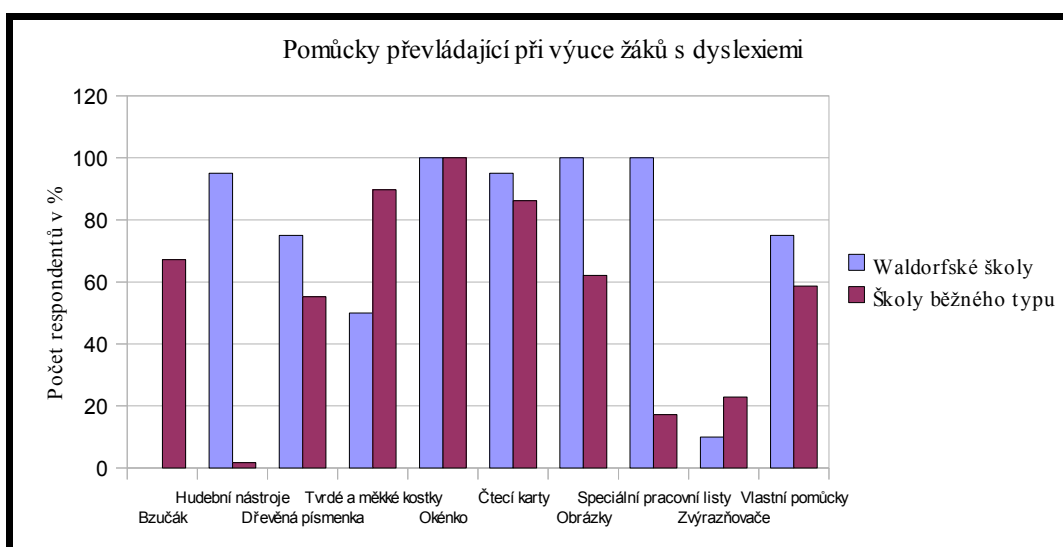
Při výzkumu nejčastějších metod práce s žáky s dyslexiemi jsem se zároveň zaměřila na nejčastější problémy, se kterými se respondenti ve svých třídách setkávají. Respondenti vyučující ve waldorfských školách uváděli u žáků nejčastěji nechuť číst, nepozornost při čtení, problém s orientací v textu a čtení bez porozumění. Jde o problémy, které souvisí přímo s motivací žáků. Ani jedna paní učitelka waldorfské školy neuvedla problém související se znalostmi či dovednostmi dětí. Podle mého názoru tato skutečnost souvisí s waldorfskou metodou čtení. Jak jsem již výše uvedla, jde o metodu čtení, při které se písmenka přirovnávají k jednotlivým lidským postavám. Díky této metodě se děti naučí číst téměř bez problémů. Na školách běžného typu se objevují také problémy spojené s motivací žáků, tedy nechuť číst, nepozornost při čtení, špatná orientace v textu a čtení bez porozumění, ale také problémy související se záměnou písmen a zadržáváním. Pokud jde o problém se zadržáváním, dospěla jsem k názoru, že ve waldorfských školách se nevyskytoval právě díky eurytmii a dalším rytmickým cvičením. Tempo řeči a její kvalita přímo souvisí s rytmem. Podle výsledků tohoto šetření, se ve waldorfských školách přednostně používají metody spojené právě s rytmem. Možná to je důvod, proč se problémy se zadržáváním ve waldorfské škole, dle vyjádření respondentů, nevyskytují.

4. Jaké pomůcky převládají při vzdělávání žáků s dyslexiemi na obou typech škol dle vyjádření učitelů?

Tab. 21: Pomůcky převládající při vzdělávání žáků s dyslexiemi

Uvedené pomůcky	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Bzučák	0 (0 %)	39 (67,2 %)
Hudební nástroje	19 (95 %)	1 (1,7 %)
Dřevěná písmenka	15 (75 %)	32 (55,2 %)
Tvrdé a měkké kostky	10 (50 %)	52 (89,7 %)
Okénko	20 (100 %)	58 (100 %)
Čtecí karty	19 (95 %)	50 (86,20 %)
Obrázky	20 (100 %)	36 (62,1 %)
Speciální pracovní listy	20 (100 %)	10 (17,2 %)
Zvýrazňovače	2 (10 %)	15 (25,9 %)
Vlastní pomůcky	15 (75 %)	34 (58,62 %)

Graf 15: Pomůcky převládající při výuce žáků s dyslexiemi



Podle toho, jak se lišily metody práce s žáky s dyslexiemi v obou typech škol, jsem předpokládala, že se budou lišit i uvedené pomůcky. O waldorfské škole je známo, že nemá k dispozici učebnice a žáci pracují s vlastnoručně vyrobenými pracovními sešity.

Pomůcky, které waldorfská škola využívá, jsou většinou vyrobené z přírodního materiálu a mají působit i na emocionální stránku dítěte. Nepřekvapilo mě tedy, že se ve vysokém počtu používají hudební nástroje, dřevěná písmenka, čtecí karty a obrázky, ale třeba také speciální pracovní listy, pomůcky vlastní výroby – blíže nespecifikované – a čtecí okénko, které jako jediné se ve 100 % využívá jak ve waldorfské, tak běžné škole.

Ve škole běžného typu se naopak hudební nástroje téměř nevyužívají. Ve vzorku 58 respondentů tuto pomůcku uvedl pouze jeden. Na rozdíl od waldorfské školy zase naopak až 67,2 % respondentů uvedlo, že pracuje s bzučákem. V dotaznících vyplněných učitelkami z waldorfské školy se tato pomůcka neobjevila ani jednou. Dále se ve školách běžného typu objevovaly pomůcky jako dřevěná písmenka, čtecí karty, obrázky, tvrdé a měkké kostky i vlastní pomůcky. Méně pak jsem se setkala s využíváním speciálních pracovních listů, které ve 100 % využívají učitelé waldorfských škol. Ve waldorfské škole se pracuje se všemi smysly. Používají se proto pomůcky zaměřené na hmat, sluch i zrak. Toto zaměření vychází ze samotné podstaty waldorfské pedagogiky. Ve školách běžného typu, se učitelé také snaží působit na všechny smysly, zejména však na zrak. Proč se nevyužívá více hudebních nástrojů ve výuce žáků s dyslexiemi ve školách běžného typu? Odpovědí na tuto otázku může být například větší počet dětí ve třídě, ale i horší finanční zázemí těchto škol. Mnoho učitelů základních škol běžného typu se snaží zařadit hudbu do běžných vyučovacích hodin, například do prvouky nebo tělesné výchovy. Doufám, že brzy se hudební nástroj stanou nedílnou součástí i dalších vyučovacích předmětů.

5. Jakou mají učitelé věnující se žákům s dyslexiemi ke vzdělávání těchto žáků přípravu?

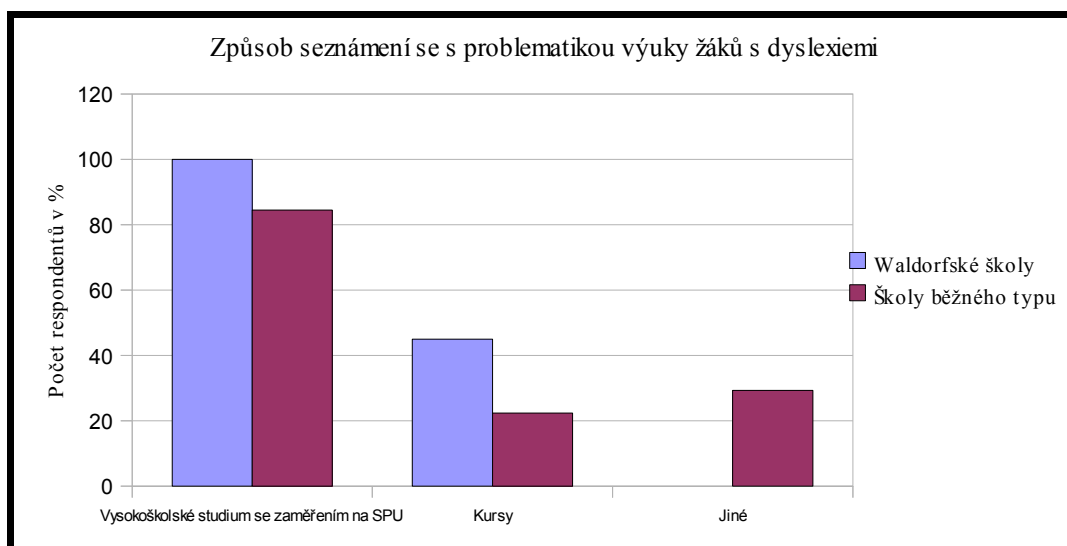
Tab. 22: Seznámení pedagogů s prací s žáky s dyslexiemi

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Ano	20 (100 %)	49 (84,5 %)
Ne	0 (0 %)	9 (15,5 %)

Tab. 23: Způsob seznámení pedagogů s prací s žáky s dyslexiemi

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Studium na vysoké škole se zaměřením na SPU	20 (100 %)	49 (84,5 %)
Nadstavbové studium	0 (0 %)	0 (0 %)
Kursy	9 (45 %)	13 (22,4 %)
Jiný způsob	0 (0 %)	17 (29,30%)

Graf 16: Způsob seznámení se s problematikou výuky žáků s dyslexiemi



100 % respondentů z waldorfských škol uvedlo, že byli seznámeni s prací s žáky s dyslexiemi, a to prostřednictvím studia na vysoké škole se zaměřením na SPU a 45 % respondentů ještě i prostřednictvím dalších kursů.

Na rozdíl od 15,5 % respondentů ze škol běžného typu, kteří nebyli seznámeni s tímto problémem vůbec. Zbývajících 84,5 % respondentů škol běžného typu bylo seznámeno s danou problematikou díky studiu na vysoké škole se zaměřením na SPU a současně ještě kursy a jiným způsobem. U termínu – jiný způsob – respondenti uváděli většinou samostudium. V téměř každé třídě se setkáme s žáky s dyslexiemi, proto by znalosti učitelů v tomto ohledu měly být dostatečné. Jak je tedy možné, že 15,5 % respondentů tohoto šetření, kteří učí na základních školách běžného typu, s tímto problémem seznámeno vůbec nebylo. Není tomu tak dávno, kdy na základních školách běžného typu, učili absolventi středních škol, většinou gymnázií. Tito absolventi se nikdy nesetkali s termínem SVP nebo dyslexie. Problematika vzdělávání žáků s dyslexiemi je součástí výuky až na vysokých školách. Existují samozřejmě kursy a různá školení v tomto oboru, ale opět se tak dostáváme k problémům souvisejícím s finanční zázemím jednotlivých škol. Waldorfské školství je na tom v tomto ohledu lépe. Z odpovědí, které respondenti uváděli do dotazníků vyšlo najevo, že všichni učitelé waldorfských škol vystudovali vysokou školu zaměřenou na žáky s SPU. Dále všichni prošli kursem waldorfské pedagogiky, který se také tímto problémem zabývá. A v neposlední řadě, waldorfská pedagogika se některými podstatnými rysy vzdělávání žáků s dyslexiemi, velmi přibližuje. Jde například o individuální přístup, slovní hodnocení, ale i stabilní kolektiv ve třídě a pevný kontakt s jedním učitelem od počátku až po ukončení školní docházky.

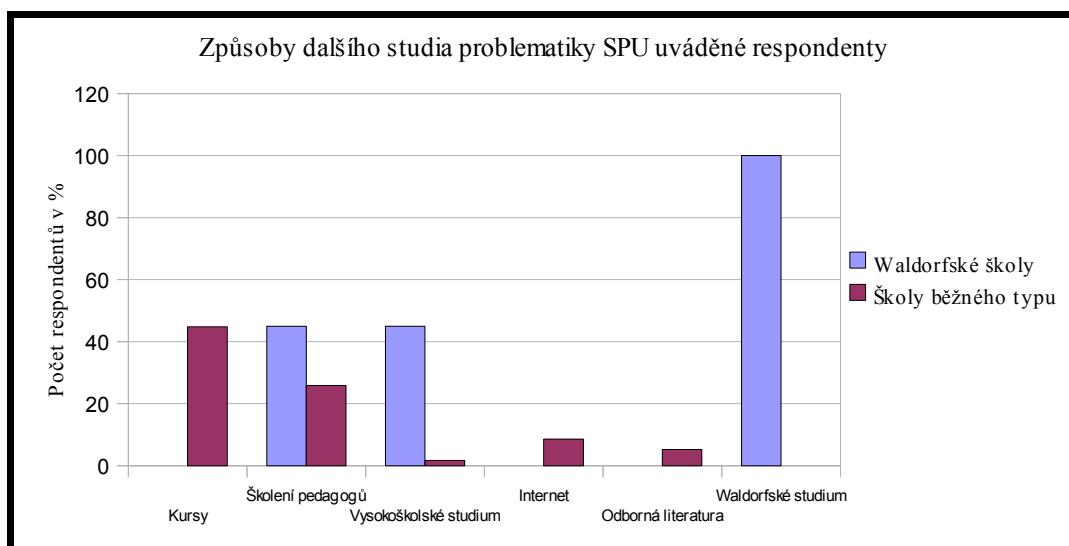
Tab. 24: Možnost dalšího vzdělávání respondentů

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Ano	20 (100 %)	40 (69 %)
Ne	0 (0 %)	18 (31 %)

Tab. 25: Způsoby dalšího vzdělávání respondentů

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Kursy	0 (0 %)	26 (44,8 %)
Školení pedagogů	9 (45 %)	15 (25,9 %)
Vysokoškolské studium	9 (45 %)	1 (1,7 %)
Internet	0 (0 %)	5 (8,6 %)
Odborná literatura	0 (0 %)	3 (5,2 %)
Waldorfské studium	20 (100 %)	0 (0 %)

Graf 17: Způsoby dalšího studia problematiky SPU uváděné respondenty



Podobně jako u předchozí kategorie i zde uvedlo 100 % respondentů waldorfské školy možnost dalšího vzdělávání, a to prostřednictvím waldorfského studia, dále pak prostřednictvím dalšího vysokoškolského studia a školení pedagogů. Waldorfská pedagogika, jak jsem již výše uvedla, je známá dalším vzděláváním učitelů.

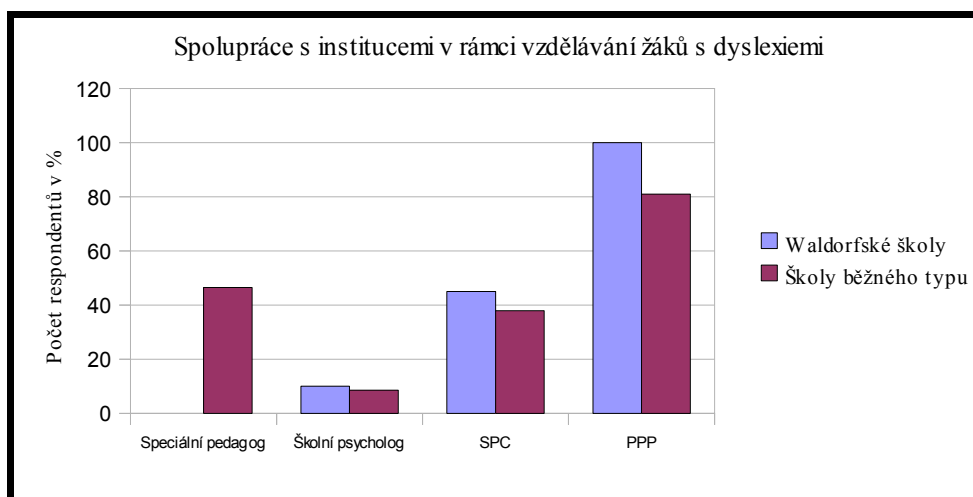
U respondentů ze škol běžného typu pouze 69 % uvedlo, že má možnost dalšího studia, a to většinou prostřednictvím kursů a školení pedagogů. V menší míře se tu objevila i možnost vysokoškolského studia, získávání informací pomocí internetu a odborné literatury. Bohužel i zde je největším problémem stránka finanční.

Žáků s SPU stále přibývá a metody diagnostiky a reedukace se stále zdokonalují. Další vzdělávání pedagogů v této oblasti by mělo být samozřejmostí. Podle mého názoru je lepší možnost vzdělávání učitelů dalším důvodem k tomu, abych věřila, že waldorfská pedagogika je opravdu řešením pro žáky s dyslexiemi.

Tab. 26: Spolupráce s institucemi v rámci vzdělávání žáků s dyslexiemi

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Speciální pedagog	0 (0 %)	27 (46,5 %)
Školní psycholog	2 (10 %)	5 (8,6 %)
SPC	9 (45 %)	22 (37,9 %)
PPP	20 (100 %)	47 (81 %)

Graf 18: Spolupráce s institucemi v rámci vzdělávání žáků s dyslexiemi



Při práci s žáky s dyslexiemi je, kromě vzdělání v tomto oboru, velmi důležitá i spolupráce s odbornými pracovišti. Z vyplněných dotazníků jsem zjistila, že respondenti z waldorfských škol nejvíce spolupracují s PPP a SPC. Méně pak se školním psychologem. Spolupráci se speciálním pedagogem neuvedl ani jeden z nich. Předpokládám, že je to proto, že všichni respondenti z waldorfských škol výše uvedli, že byly seznámeni s prací s žáky s dyslexiemi prostřednictvím vysokoškolského studia se specializací na SPU, tudíž nepotřebují ke spolupráci jiného speciálního pedagoga.

Ve školách běžného typu se objevuje nejčastěji také spolupráce s PPP. Dále téměř ve 46,5 % respondenti spolupracují se speciálním pedagogem a téměř ve 38 % i s SPC. Méně často probíhá spolupráce se školním psychologem, což je dáno zejména tím, že bohužel ne všechny školy mají svého vlastního školního psychologa.

Tab. 27: Spokojenost s možnostmi školy vzhledem k práci s žáky s dyslexiemi

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Ano	20 (100 %)	35 (60,3 %)
Ne	0 (0 %)	23 (39,7 %)

Tab. 28: Důvody nespokojenosti pedagogů s možnostmi školy vzhledem k práci s žáky s dyslexiemi

	Škola běžného typu
Nedostatečná podpora od vedení	5 (8,6 %)
Nedostatek finančních prostředků k nákupu pomůcek	20 (34,5 %)
Nedostatek seminářů	23 (39,7 %)

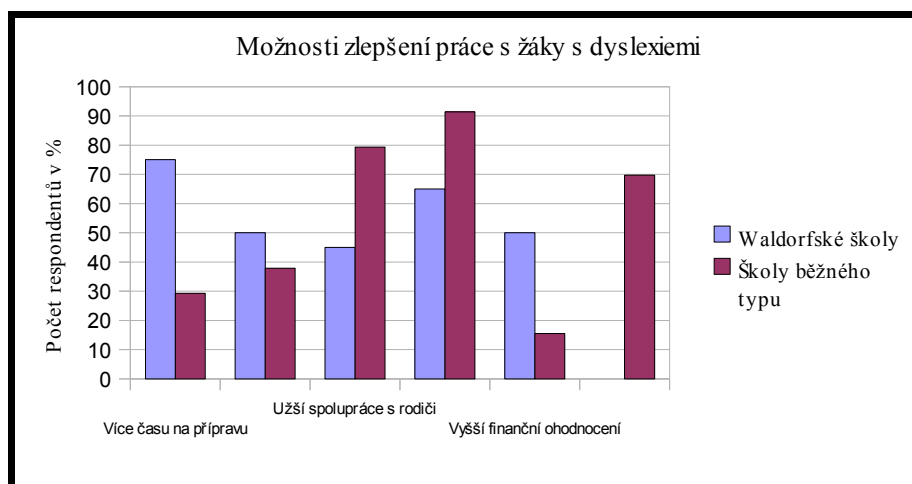
Jednou z otázek v použitém dotazníku byla i spokojenost respondentů s možnostmi školy vzhledem k práci s žáky s dyslexiemi. Respondenti z waldorfských škol opět shodně ve 100 % tvrdí, že jsou s možnostmi školy spokojeni. Vzhledem k tomu, že byli všichni seznámeni s prací s dětmi s dyslexiemi a jsou i spokojeni s dalším vzděláváním v této oblasti, jak vyplývá z výše uvedených údajů, nepřekvapuje mě, že jim možnosti jejich škol vyhovují. Respondenti ze škol běžného typu jsou spokojeni s možnostmi svých škol pouze v 60,3 %. Celých 39,7 % respondentů je nespokojeno. Z větší části je příčinou jejich nespokojenosti nedostatek finančních prostředků, ze kterého pramení nedostatek seminářů i nedostatek vhodných pomůcek. V 8,6 % se respondenti zmínili i o nedostatečné podpoře vedení.

Jednalo se zejména o to, že vedení nebylo nakloněno uvolňování pedagogů na semináře a kursy. Bohužel nedostatek financí se stává problémem v mnoha oborech, školství nevyjímaje. Naštěstí jsem se přesvědčila, že spolupráce mezi samotnými pedagogy probíhá velmi dobře. Navzájem se seznamují s novými nápady, metodami i vlastnoručně vyráběnými pomůckami, které usnadňují práci s žáky s dyslexiemi.

Tab. 29: Možnosti jak docílit lepší práce s žáky s dyslexiemi

	Waldorfská škola	Škola běžného typu
Více času na přípravu	15 (75 %)	17 (29,3 %)
Lepší pomůcky	10 (50 %)	22 (37,9 %)
Užší spolupráce s rodiči	9 (45 %)	46 (79,3 %)
Méně žáků ve třídách	13 (65 %)	53 (91,4 %)
Vyšší finanční ohodnocení	10 (50 %)	9 (15,5 %)
Lepší vzdělání v oboru SPU	0 (0 %)	23 (69,7 %)

Graf 19: Možnosti zlepšení práce s žáky s dyslexiemi



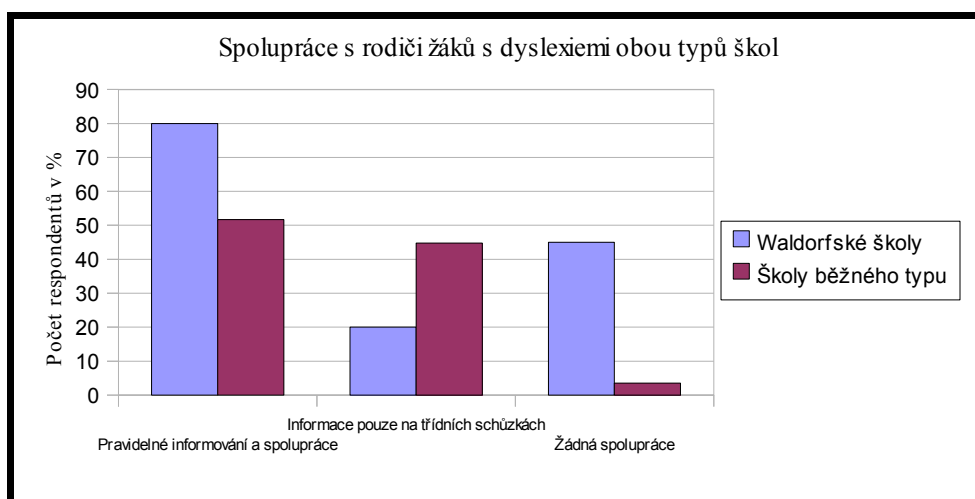
Jak vyplývá z mého výzkumu, možností, jak zlepšit vzdělávání dětí s dyslexiemi, je mnoho. Ve školách běžného typu je největším problémem velký počet žáků ve třídě. Dokonce až 91,4 % respondentů běžných škol si myslí, že možností jak zlepšit vzdělávání dětí s dyslexiemi, je menší počet žáků ve třídě.

Druhou nejvíce zastoupenou možností je lepší spolupráce s rodiči a třetí je lepší vzdělání v oboru SPU. Mezi další možnosti zlepšení vzdělávání žáků s SPU uvedli respondenti běžných škol: lepší pomůcky, více času na přípravu a pouze 15,5 % respondentů uvedlo vyšší finanční ohodnocení. Největším rozdílem mezi respondenty běžných a waldorfských škol je možnost lepšího vzdělání v oboru SPU. Jak napověděl předchozí výzkum, tato kategorie není problémem waldorfských škol. Ani jeden respondent waldorfských škol tuto možnost neuvedl. 5 % však uvedlo, že za možnost lepšího vzdělávání dětí s SPU považují získání více času na přípravu. Tato možnost se u respondentů běžných škol umístila na spodní hranici. Další více zastoupenou možností je méně žáků ve třídě, což je s přihlédnutím k počtu žáků ve třídách celkem překvapující. Waldorfské třídy mají v průměru, dle mého výzkumu, 11 žáků na 1 třídu, což je celkem přijatelný počet. Přesto možnost menšího počtu dětí ve třídě uvedlo až 65 % respondentů waldorfských škol. Na téměř stejné úrovni jsou další možnosti, a to lepší finanční ohodnocení, lepší pomůcky a užší spolupráce s rodiči. K poslední možnosti se budu ještě vracet v následující tabulce.

Tab. 30: Míra spolupráce rodičů žáků s dyslexiemi

	Waldorfské školy	Školy běžného typu
Rodiče se pravidelně informují, pracují s dítětem doma a vyvíjí vlastní iniciativu	16 (80 %)	30 (51,7 %)
Rodiče se informují pouze na třídních schůzkách	4 (20 %)	26 (44,8 %)
Rodiče vůbec nespolupracují	0 (0 %)	2 (3,5 %)

Graf 20: Spolupráce s rodiči žáků s dyslexiemi obou typů škol



Spolupráce s rodiči žáků s dyslexiemi je jedním z bodů, kterými jsem se zabývala i při porovnávání kurikulárních dokumentů. Spolupráce s rodiči je důležitá nejen při vzdělávání dětí s ŠVP, ale při vzdělávání všech dětí. Škola sama nemůže zvládnout všechno a bez podpory rodiny se neobejde. Jak vyplynulo s porovnávání kurikulárních dokumentů, je úzká spolupráce mezi školou, žákem, jeho zákonnými zástupci a odbornými institucemi jednou z nejuváděnějších priorit obou typů škol.

Ve školách waldorfských tuto prioritu uvedlo dokonce celých 100 % ŠVP, které jsem měla k dispozici. Také v ŠVP škol běžného typu se tato priorita objevila ve více než 80 %. V souvislosti s tímto výzkumem jsem se zaměřila na spolupráci s rodiči i v dotaznících. Jde o reálnou spolupráci a kdo jiný než učitelé by měli vědět, jestli s nimi rodiče žáků s dyslexiemi opravdu spolupracují nebo jestli jde o pouhé přání?

Z použitých dotazníků vyplynulo, že spolupráce s rodiči žáků s dyslexiemi opravdu funguje. Ve waldorfských školách dokonce ani jeden respondent neuvedl možnost nulové spolupráce. 80 % waldorfských pedagogů uvedlo, že rodiče se o postupu dítěte informují pravidelně, pracují s ním doma a vyvíjí vlastní iniciativu. 20 % waldorfských pedagogů uvedlo, že rodiče se informují pouze na třídních schůzkách, ale i to je úspěch.

Je pravdou, že rodiče žáků, kteří studují na waldorfských školách, považují za odvážnější a pokrokovější než rodiče žáků běžných škol. Ještě nedávno, a nebudu tvrdit, že dnes to tak už není, bylo alternativní školství považováno za novinku, která není pro běžné lidi.

Setkala jsem se i s názorem, že alternativní školy jsou pouze pro děti celebrit, které si to mohou dovolit. Je opravdu těžké, vystoupit proti standardu, ale naštěstí si alternativní školství našlo své příznivce. Proto si myslím, že rodiče, kteří dají své dítě studovat na alternativní, v tomto případě waldorfskou školu, jsou připraveni se za tuto volbu bít. Jsou připraveni se sami učit spoluprací, učit se novým metodám a přístupům. Z tohoto důvodu mě nepřekvapuje, že 100 % respondentů waldorfských škol uvedlo, že rodiče žáků s dyslexiemi spolupracuje. V běžné škole se názory trochu lišily. Je pravda, že přes 50 % respondentů běžných škol uvedlo, že se rodiče pravidelně informují o postupu dítěte, pracují s ním doma a vyvíjí i vlastní iniciativu. Téměř 40 % uvedlo, že se rodiče informují alespoň na třídních schůzkách, ale bohužel se našli i tací, podle jejichž názoru rodiče nespolupracují vůbec. Šlo sice pouze o 2 respondenty základních škol běžného typu, ale ve vzorku 58 škol to je 3,5 %. Je však třeba podotknout, že oba respondenti, kteří uvedli tuto možnost dodali, že nejde o všechny rodiče dětí s dyslexiemi ve třídě. Šlo spíše, podle poznámek respondentů, o rodiče dětí ze sociálně slabšího prostředí, tedy děti se sociálním oslabením.

Shrnutí dotazníkového šetření

1. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole běžného typu uváděné učiteli?

Mezi nejčastější metody při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole běžného typu patří individuální práce, výklad, doplňování do textu, čtení v páru, metoda analyticko-syntetická a čtení s okénkem. Samozřejmě respondenti uvedli ještě další metody, ty však nebyly využívány ve více než 50 %, proto jsem je nezařadila mezi metody nejvíce využívané.

2. Jaké metody jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s dyslexiemi ve škole waldorfské uváděné učiteli?

Mezi nejčastěji uváděné metody práce s žáky s dyslexiemi ve waldorfské škole patří, dle odpovědí respondentů, čtení s okénkem, diskuse, eurytmie, individuální práce, skupinové čtení, výklad, vyprávění a waldorfská metoda čtení. Všechny tyto metody byly zastoupeny v odpovědích respondentů waldorfských škol v celých 100 %. Mezi další metody, které respondenti uvedli v nadpolovičním množství, patří opakování po učiteli, poslech textu, čtení s porozuměním a dramatizace.

3. Jaké jsou rozdíly mezi užívanými metodami běžné a alternativní školy vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi uváděné učiteli?

U této otázky jsem se setkala s metodami, které jsou běžné pouze ve školách waldorfských. Jednalo se o eurytmii a waldorfskou metodu čtení. Další metody, které uváděli pouze respondenti waldorfských škol, jsou čtení s porozuměním, dramatizace a opakování po učiteli. U těchto metod jsem na pochybách. Sama ze své zkušenosti vím, že všechny tyto metody jsou využívány i v běžných školách, pouze je respondenti neuvedli do dotazníku. Příčin může být několik. Při vyplňování dotazníku si respondenti na tyto metody nevzpomněli, soustředili se na metody, které využívají častěji, nebo je nepovažují za vhodné pro děti s dyslexiemi. Samozřejmě zase naopak respondenti waldorfských škol neuvedli metody, které jsou běžně využívány na základních školách běžného typu. Jednalo se o čtení v páru, doplňování do textu, metodu globálního čtení, myšlenkové mapy a tiché čtení.

Podle mého názoru, vycházejícího z dotazníků i kurikulárních dokumentů obou typů škol, waldorfská pedagogika používá zejména metody, které působí současně na psychickou stránku žáka. Snaží se provést žáka učním tak, aby mu to bylo příjemné. Učitelé zařazují hodně her, písní, rytmu, hudby a barev, zatímco školy běžného typu jsou zaměřeny spíše na snadnější pochopení učiva. Snaží se dětem zvýrazňovat, opakováním pomoci pochopit a vštípit základní vědomosti. Možná občas jdou více za cílem vzdělávání než za samotným procesem. Které z těchto přístupů jsou lepší? Názory se liší, stejně tak, jako se liší jednotliví žáci.

Při porovnávání používaných metod jsem se dotkla také nejčastějších problémů při vzdělávání žáků s dyslexiemi, uváděných respondenty obou typů škol. Waldorfské školy na rozdíl od škol běžného typu uváděly pouze problémy spojené s nechtím, nepozorností nebo nezájmem dětí o čtení. Tedy problémy spojené ve velké míře s motivací. Respondenti škol běžného typu uváděli také problémy spojené s nechtím, nepozorností a čtením s porozuměním, ale zároveň se na předním místě objevily problémy se záměnou písmen a dále například se zadržáváním. Tyto problémy waldorfské pedagogové neuváděli. Možná je to spojeno s waldorfskou metodou čtení.

4. Jaké pomůcky převládají při vzdělávání žáků s dyslexiemi na obou typech škol dle vyjádření učitelů?

Už podle výzkumu týkajícího se užívaných metod práce s žáky s dyslexiemi v jednotlivých školách, můžeme předpokládat i typ využívaných pomůcek. Protože, jak jsem zjistila, waldorfská škola je zaměřena více na estetickou stránku dítěte, předpokládala jsem, že i pomůcky budou zaměřeny tímto směrem. Z odpovědí respondentů waldorfských škol vyplynulo, že nejvíce se používají obrázky, speciální pracovní listy a okénko ke čtení. Dále jsou hojně zastoupeny hudební nástroje, čtecí karty, dřevěná písmenka a vlastní pomůcky, blíže nespecifikované. Asi největší rozdíly byly zřejmé u využívání hudebních nástrojů. Zatímco ve waldorfských školách využívá hudební nástroje až 95 % respondentů, ve škole běžného typu pouze 1,7 %. Samozřejmě příčinu opět můžeme najít v používaných metodách. Jak už jsem několikrát uvedla, waldorfská pedagogika pracuje s rytmem, hudbou a pocity, proto jsou hudební nástroje nezbytnou součástí vzdělávání dětí. Ve školách běžného typu jsou hudební nástroje využívány zejména v hudební výchově. V ostatních předmětech většinou své místo ještě nenašly. Ve školách běžného typu jsou používány zejména tvrdé a měkké kostky, čtecí karty, bzučák, obrázky a pomůcky vlastní výroby. Bohužel tyto pomůcky jsou většinou pouhým důsledkem špatné finanční situace škol.

5. Jakou mají učitelé věnující se žákům s dyslexiemi ke vzdělávání těchto žáků přípravu?

Další otázkou, na kterou jsem hledala odpověď prostřednictvím použitých dotazníků, je otázka přípravy učitelů k výuce žáků s dyslexiemi. Očekávala jsem, protože žáků s dyslexiemi stále přibývá, že učitelé budou vybaveni k práci s těmito žáky. Ve waldorfských školách se podle mého předpokladu potvrdilo, že 100 % respondentů bylo s prací s žáky s dyslexiemi seznámeno při studiu na vysoké škole. Dále se ještě 45 % respondentů zúčastnilo i různých kursů. Ve škole běžného typu nebyla odpověď na tuto otázku tak jednoznačná. 15,5 % respondentů udalo, že seznámení s touto problematikou vůbec nebyli. Zbytek respondentů udalo, že většinou byli seznámeni s prací s žáky s dyslexiemi na vysoké škole, prostřednictvím kursů a dalším jiným způsobem. Většinou bylo jiným způsobem myšleno samostudium.

S otázkou průpravy učitelů souvisí samozřejmě i možnost dalšího vzdělávání. Metody diagnostiky i reedukací se neustále vyvíjejí, a proto je na místě tyto nové znalosti předat dál učitelům, aby je mohli převést do praxe. Opět se objevily rozdíly ve waldorfské a běžné škole. Zatímco 100 % respondentů waldorfských škol má možnost dalšího vzdělávání, zejména prostřednictvím dalšího vysokoškolského studia a školení pedagogů, situace na základních školách běžného typu se liší. Pouze 69 % respondentů uvedlo, že má možnost dalšího vzdělávání v oboru práce s žáky s dyslexiemi. Jako největší problém v tomto směru vidí pedagogové finanční podporu škol. Nejsou peníze nejen na kursy a školení, ale ani na speciální pomůcky či podpůrné materiály. Bohužel se k těmto finančním problémům přidala i neochota některých ředitelů běžných škol, uvolňovat pedagogy z práce. I když i tento důvod má možná finanční podtext.

K práci s žáky s dyslexiemi se kromě průpravy a znalostí učitelů přidává i spolupráce s příslušnými institucemi. Jedná se zejména o PPP, SPC, školního psychologa a speciálního pedagoga. Z výzkumu vyplývá, že rozdíly ve spolupráci obou typů škol s institucemi v rámci vzdělávání žáků s dyslexiemi nejsou příliš velké. Jediný rozdíl je ve spolupráci škol se speciálním pedagogem.

Zatímco spolupráci s tímto odborníkem potvrdilo téměř 47 % respondentů škol běžného typu, tak u waldorfských škol ji neuvedl ani jeden respondent. V čem je problém? Možná pedagogové waldorfských škol nepotřebují spolupracovat se speciálním pedagogem, když všichni mají vystudovanou vysokou školu se specializací na SPU, jak vyplývá z dotazníků. Ke konci dotazníku jsem se ještě zaměřila na otázku spolupráce s rodiči žáků s dyslexiemi. Jak vyplynulo z analýzy kurikulárních dokumentů obou typů škol, spolupráce s rodiči je jedním z nejdůležitějších bodů strategie škol. Zajímalo mě tedy, jestli se tento postoj objevuje i v praxi. Z odpovědí respondentů vyšlo najevo, že spolupráce rodičů dětí s dyslexiemi je větší ve waldorfských školách, kde ani jeden respondent neuvedl, že rodiče nespolupracují. Jak jsem již výše uvedla, příčinou může být trošku jiná mentalita rodičů, kteří své děti nechávají vzdělávat v alternativních školách. Možná jsou jenom více otevření i jiným možnostem a pochopily, že i ve škole mohou ovlivňovat život a štěstí svých dětí. Spolupráce s rodiči v běžných školách není však na tak špatné úrovni. Respondenti uváděli, že nespolupracující jsou většinou rodiče ze sociálně slabšího prostředí.

3.6.3 Pozorování

Poslední metodou, kterou použiji ke svému výzkumu je pozorování. Protože jsem se zabývala již analýzou ŠVP jednotlivých typů škol a zpracováním dotazníků, bude toto pozorování pouze okrajovou metodou, které má podpořit nebo naopak vyvrátit výsledky výzkumu v oblasti používaných metod práce s žáky s dyslexiemi.

Cíl pozorování: zjistit jaké metody jsou využívány během jedné vyučovací jednotky na škole waldorfské a škole běžného typu.

Průběh výzkumu: pozorování proběhlo na Základní škole v Harcově a na Základní škole waldorfské v Semilech. Zaměřila jsem se na metody využívané při vzdělávání dětí s dyslexiemi v běžném vyučování.

Waldorfské školy, jak jsem již uvedla v kapitole – Učební plány waldorfské školy – začínají běžný školní den epochou, která trvá déle než hodina základní školy běžného typu.

Tab. 31 : Metody použité ve waldorfské škole

Druh metody	Doba trvání
Recitace (U,Ž ind.)	12 min
Zpěv + dramatizace (U,Ž)	15 min
Diskuse (U,Ž)	13 min
Čtení s okénkem (Ž, spol.)	8 min
Dramatizace (U,Ž)	5 min
Výklad (U)	12 min
Diskuse (U,Ž)	3 min
Společný zápis (opis z tabule) (Ž)	6 min
Kresba – individuální práce (Ž)	7 min
Vyprávění (U)	11 min

U – učitel, Ž – žák

Epochy jsou zařazovány vždy na začátek vyučování, kdy děti nejlépe vnímají. Učitel waldorfské školy se před začátkem vyučování individuálně pozdraví s každým žákem podáním ruky. Jde o výraz úcty vůči žákům i sobě sama. Děti si hned připadají dospěleji a důležitě, což je vlastně hned první motivací toho dne.

Během epochového vyučování paní učitelka využila, podle mého předpokladu, metody, které souvisí s rytmem, hudbou, dramatizací, tedy metody, které rozvíjejí emotivní stránku žáků. Dále byl dostatek času i na výklad, diskusi, společné čtení i individuální práci. Rozmanitost metod je velmi důležitým předpokladem k tomu, aby se děti nezačaly nudit.

První část vlastního vyučování byla věnovala rytmice. V klidu a beze spěchu děti recitovaly a věnovaly se dramatizaci. Poté paní učitelka společně s dětmi opakovala starou látku a postupně směřovala k látce nové. Mezitím opět zařazovala dramatické metody, aby se děti odreagovaly a mohly se soustředit na výklad. Výklad probíhal podobně jako na školách běžného typu. Paní učitelka měla velmi pečlivě připravenou látku na tabuli, přičemž používala hodně barev. Po výkladu samozřejmě následuje shrnutí, kterého se zúčastňovaly i děti. Teprve poté si děti začaly opisovat zápis z tabule. Paní učitelka obcházela děti, a pokud bylo potřeba, poradila jim. Všichni měli dostatek času k práci. Protože waldorfská škola nemá učebnice, zápisy dětí jsou důležité pro další vzdělávání. Proto paní učitelka zápis nediktovala, ale měla ho připravený na tabuli. Důležitou součástí výuky je i výtvarná stránka, proto děti doprovázely zápisy v epochových listech barevnými kresbami. Konec epochy se nesl ve smyslu vyprávění bajky. Paní učitelka klidným hlasem četla bajku o zvířátkách. Děti seděly, nebo polehávaly po lavicích a poslouchaly.

Tento typ vyučování mě velmi zaujal. Více času pomáhá učiteli zařadit množství různých metod, aniž by přebíhal od jedné ke druhé. Děti a ani učitelé nejsou stresováni časem, mohou si dovolit vše prožít naplno. Téměř polovina epochy se věnuje dramatizaci, recitaci a zpěvu. Děti vstřebávají látku všemi smysly a určitě v nich zanechá silnou stopu. Protože se jeden předmět v epochách vyučuje 3–4 týdny, mohou se žáci dostat do větší hloubky než žáci škol běžného typu. Prozkoumávají problémy z různých úhlů pohledu a hledají řešení problémů, které před nimi vyvstávají.

Výsledky pozorování podpořily výsledky zpracování dotazníků. Téměř všechny metody uváděné respondenty v dotaznících ve 100 % se objevily i během pozorované epochy. Jednalo se o individuální práci, čtení s okénkem, diskusi, skupinové čtení, výklad i vyprávění.

Tab. 32 : Metody použité ve škole běžného typu

Druh metody	Doba trvání
Vysvětlení plánu hodiny (U)	1 min
Protahování na koberci (U + Ž)	2 min
Hlasité čtení (Ž, spol.), čtení s okénkem (Ž s dyslexií)	7 min
Vyhledávání slov na folii (Ž, ind.)	6 min
Vytleskávání slabik slov (Ž, spol.)	4 min
Čtení z tabule + kontrola (Ž, spol.)	3 min
Diskuse (U,Ž)	2 min
Recitace – opakování po učiteli (U,Ž)	3 min
Výklad (U)	5 min
Shrnutí učitelem (U)	2 min
Diskuse (U,Ž)	2 min
Zápis do sešitů (U,Ž)	3 min
Zadání úkolu (U)	1 min

U – učitel, Ž – žák

V běžných školách se děti ráno s paní učitelkou pozdraví hromadně. Je to pravděpodobně tím, že je ve třídách více dětí a času na vyučování méně. Paní učitelka během 45min. vyučování vystřídalala velké množství metod, ať už šlo o společnou nebo individuální práci. Většina hodiny se odehrávala v lavicích, kromě 2 minut protahování na koberci, kdy děti byly nesoustředěné a paní učitelka je tak potřebovala uklidnit. Na rozdíl od waldorfské školy se využívá méně metod zaměřených na rytmus. Při tomto pozorování však paní učitelka zařadila recitaci i rytmické vytleskávání slabik. Velkou část hodiny tvořilo opakování staré látky. Při hlasitém čtení chlapec s dyslexií četl s okénkem, ale společně s ostatními dětmi. Při práci s folií, měl tento chlapec vyhledávat menší počet slov než ostatní děti. Času, na rozdíl od waldorfské školy, nebylo tolik. Některé z aktivit musela paní učitelka zastavit dříve, než se stačily všechny děti vystřídat. Zápis do sešitů paní učitelka diktovala a na kresbu obrázku už nezbyl čas. Děti si mohou obrázek dokreslit doma.

Možná je to i tím, že mají k dispozici učebnice a při učení se nemusí omezit pouze na sešity, jako je tomu u dětí z waldorfských škol. Většina použitých metod při mém pozorování se objevila i ve zpracování dotazníků.

Shrnutí výsledků pozorování:

Při porovnávání metod využitých při vyučování ve škole běžného typu a škole waldorfské jsem zjistila, že metody, které využívá škola waldorfská jsou více zaměřené na pohyb, rytmus a dramatizaci. Děti se během vyučování více hýbaly, neseseděly pouze v lavicích, ale pohybovaly se spíše mimo ně. V první části epochy věnované rytmizaci paní učitelka zařazovala hudební projev i s doprovodem hudebních nástrojů, dále recitaci, při které se děti dokázaly uvolnit. Zpěv naopak chyběl ve škole běžného typu, bohužel se této metody užívá většinou pouze v hudební výchově. Děti většinu času tráví v lavicích a nemají tolik pohybu jako děti ve waldorfské škole. Některé metody se objevily jak ve škole waldorfské, tak ve škole běžného typu. Šlo například o diskusi, kterou obě paní učitelky zařadily dokonce dvakrát, výklad a čtení s okénkem. Rozdíly mezi oběma typy škol se objevily například při zápisech do sešitů. Zatímco ve waldorfské škole, měla paní učitelka krátký zápis připravený na tabuli, ve škole běžného typu zápis paní učitelka dětem nadiktovala. Děti ve škole waldorfské si každý zápis doplní barevnou kresbou. Na kresbu ve škole běžného typu už nezbyl čas. Vyučování ve waldorfské škole končilo vyprávěním paní učitelky, při kterém se děti zklidnily a pouze poslouchaly. Ve škole běžného typu už stačil čas pouze na zadání domácího úkolu.

Myslím si, že velkou výhodou epochového vyučování ve školách waldorfských je více času. Téměř dvojnásobek časové dotace vnáší do vyučování, alespoň dle mého názoru, pohodu a klid. Děti mohou každou metodu pořádně prožít a procítit, což je například pro žáky s dyslexiemi velmi důležité. Dostatek času a pohoda je jedním z předpokladů výuky žáků s dyslexiemi. Čím méně je dítě stresováno, tím lépe vnímá a spolupracuje.

Samozřejmě, je zde třeba podotknout, že výsledky výše uvedeného pozorování vycházejí pouze z těchto dvou vybraných tříd. Ne každá vyučovací hodina (epocha) vypadá stejně. Během svého studia jsem se zúčastnila mnoha náslechů ve třídách škol běžného typu a musím podotknout, že většina učitelů mě naprosto nadchla. Setkala jsem se s množstvím metod a postupů využívaných během výuky, ale zejména s otevřeným lidským přístupem k dětem.

Závěr:

Jako téma diplomové práce jsem si zvolila : Specifika výuky žáků s dyslexiemi ve waldorfské škole. V teoretické části jsem se věnovala terminologii z oblasti specifických poruch učení, příčinám jejich vzniku, diagnostice i reedukaci, ale i hodnocení žáků s SPU. Zejména jsem se soustředila na dyslexie. Dále jsem se zaměřila na alternativní školství, jeho vznik, vývoj, nejznámější typy alternativních škol a největší pozornost jsem věnovala waldorfskému školství. Velmi často jsem zaznamenávala názory, že alternativní školy, zejména waldorfské, jsou nejvhodnější pro děti s SPU. Tyto názory mě přivedly k tomu, abych se tomuto tématu věnovala hlouběji.

V teoretické části své diplomové práce jsem si stanovila 2 hlavní cíle. 1. Uvést rozdíly v kurikulárních dokumentech waldorfské školy a školy běžného typu ve vztahu k žákům s dyslexiemi. 2. Komparovat metody vzdělávání žáků s dyslexiemi obou typů škol. Ke splnění těchto cílů jsem se rozhodla použít analýzu kurikulárních dokumentů, dotazník a pozorování.

K dosažení 1. cíle – Uvést rozdíly v kurikulárních dokumentech waldorfské školy a školy běžného typu ve vztahu k žákům s dyslexiemi, jsem si vybrala analýzu kurikulárních dokumentů, při níž jsem vycházela z 8 ŠVP škol waldorfských a 8 škol běžného typu. Jejich seznam je uveden v textu kapitoly 3.6.1 Musím podotknout, že zjištěné závěry se vztahují pouze k těmto školám a nelze je zobecnit pro veškeré školy České republiky.

První z výzkumných otázek se týkala množství textu vztahujícího se ke vzdělávání žáků s SVP. Při konečném porovnání se ukázalo, že více textu vztahujícího se ke vzdělávání žáku s SVP se věnuje v ŠVP waldorfských škol, ale jak jsem již výše uvedla, množství textu nemusí odpovídat kvalitě. Rozdíly mezi waldorfskými školami a školami běžného typu se dále objevily v otázce týkající se bližší specifikace pojmu žáků s SVP, dále v otázce priorit školy při práci s žáky s SVP a konečně v otázce uvedení možnosti IVP v jednotlivých ŠVP. V kurikulárních dokumentech waldorfských škol byl ve větším množství ŠVP blíže specifikován pojem žáci s SVP než v ŠVP škol běžného typu.

Počet škol u kterých nebyl tento pojem v ŠVP vůbec specifikován se však nelišil. V otázce priorit škol při práci s dětmi s SVP se naopak v ŠVP škol běžného typu objevovala až o 25 % častěji priorita - další vzdělávání odborných pracovníků. Ostatní priority škol se objevovaly stejně často v ŠVP waldorfských škol i škol běžného typu. Poslední kategorií na kterou jsem se zaměřila je uvedení IVP. 25 % waldorfských škol nemělo ve svém ŠVP tuto kategorii vůbec uvedenou, zatímco školy běžného typu ji měly zastoupenou ve 100 %.

K naplnění 2. cíle – Komparovat metody vzdělávání žáků s dyslexiemi obou typů škol, jsem použila metody dotazníku a pozorování. Opět je zde nutno podotknout, že výsledky šetření pomocí dotazníků se nemohou vztahovat ke všem školám v české republice, pouze ke školám, které se výzkumu zúčastnily. Na celorepublikový výzkum je výzkumný vzorek respondentů příliš malý.

Zpracování dotazníků přineslo odpovědi na otázky týkající se metod waldorfských škol i škol běžného typu a jejich rozdílů, využívaných pomůcek při vzdělávání žáků s dyslexiemi, ale i vzdělání pedagogů obou typů škol vzhledem k žákům s dyslexiemi, možnosti jejich dalšího vzdělávání. Mezi nejčastěji využívané metody vzdělávání žáků s dyslexiemi ve školách běžného typu se řadí individuální práce, výklad, doplňování do textu a čtení v páru, tedy většinou metody založené na práci jednotlivce. Ve škole waldorfské se jednalo o čtení s okénkem, diskusi, eurytmii, individuální práci, skupinové čtení, výklad, vyprávění a waldorfskou metodu čtení. Metody užívané ve waldorfských školách se nezabývají pouze obsahem vyučování, ale hlavně jeho formou. Je důležité pracovat se všemi smysly žáka, s jeho vnímáním rytmu, barev i nálad a pomoci mu procítit každý zážitek, aby nebyl zapomenut. V otázkách vzdělání učitelů se jako ideálnější pro výuku žáků s dyslexiemi ukázaly opět školy waldorfské. Vzdělání učitelů bylo vyšší než u škol běžného typu a zejména možnosti jejich dalšího vzdělávání byly mnohem vyšší. Učitelé běžných škol viděli problém se svým vzděláváním zejména ve finanční oblasti. Také předpoklady pro výuku žáků s dyslexiemi byly lepší ve waldorfských školách. Celkově nižší počet dětí ve třídách, možnost individuálního přístupu i lepší finanční zázemí.

Poslední použitou metodou bylo pozorování. Vybrala jsem si ho jako podpůrnou metodu, která měla podpořit výsledky zpracování dotazníků v otázkách metod používaných na obou typech škol vzhledem k vzdělávání žáků s dyslexiemi. Při pozorování jsem se soustředila na metody použité v jedné vyučovací jednotce. Ve škole waldorfské šlo o 110 minutovou epochu a ve škole běžného typu o 45 minutovou vyučovací hodinu. Protože jde o jiný časový úsek, nemohla jsem porovnávat množství metod použitých v této jednotce. Zajímaly mě spíše typy využívaných metod. Toto pozorování potvrdilo výsledky zpracování dotazníků. Téměř všechny použité metody se objevily mezi nejvíce používanými metodami, které respondenti uvedli v dotaznících. Podle mého názoru se opět ukázal silný vztah waldorfské pedagogiky k všestrannému rozvoji osobnosti dítěte. Většina waldorfských metod vede k rozvoji emotivní stránky dítěte. Učitelé pracují s rytmem, hudbou i výtvarnou složkou. Ve školách běžného typu se tato stránka dítěte rozvíjí také, ale podle mého názoru a výsledků šetření, méně.

Z výše uvedených výsledků jednotlivých šetření jsem dospěla k názoru, že waldorfské školy a školy běžného typu mají, vzhledem k výuce žáků s dyslexiemi, mnoho společného. Metody používané v obou typech škol jsou podobné a podobné jsou i používané pomůcky. Waldorfské školy se více věnují emocionální stránce žáků a jejich velkou výhodou je více času v epochovém vyučování, ale i vyšší odborné vzdělání učitelů, či lepší možnosti dalšího vzdělávání. Také finanční situace waldorfských škol je, podle výsledků šetření, lepší než ve školách běžného typu. Forma hodnocení pro žáky s dyslexiemi je vhodnější opět ve waldorfské škole. Všichni žáci waldorfské školy jsou hodnoceni slovně, což je, jak víme, pro žáky s dyslexiemi velmi důležité.

Vzdělávání dětí je velmi důležitou součástí lidského života. Pokud jde o děti s nějakým postižením nebo znevýhodněním, je toto vzdělávání složitější pro učitele, rodiče, tak i pro děti samé. Díky výzkumům v oblasti SVP se péče o tyto děti stále zlepšuje. V současné době je největším problémem zřejmě nedostatek finančních prostředků. Bohužel na finančních prostředcích je závislé speciální vzdělávání pedagogů, ale i nákup nových pomůcek a podpůrných materiálů.

Otázka vzdělávání žáků s dyslexiemi v běžné škole a škole alternativní, by si zasloužila další zkoumání. Bylo by zajímavé například zjistit, jestli odborníci v pedagogicko-psychologické poradně dokáží posoudit, zda pokroky žáků s dyslexiemi vzdělávaných na waldorfské škole jsou rychlejší či pomalejší než žáků s dyslexiemi vzdělávaných na školách běžného typu. Jak pokrok vnímají rodiče těchto žáků ? Jaký pohled na vzdělávání žáků s dyslexiemi v obou typech škol mají odborníci zabývající se oborem SPU? Myslím si, že témat k zamyšlení by se našlo mnoho a doufám, že díky výzkumům této oblasti se najdou nové, možná lepší, přístupy k žákům se specifickými poruchami učení.

Seznam použitých zdrojů

- CARLGREN, F., 1991. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 1996. *Waldorfská škola*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.
- HEYDENBRANDTOVÁ, von C., 1995. *Učební plán svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Stuttgart.
- HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M., 2001. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7082-534-6.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KRANICH, E. M., 2000. *Waldorfské školy*. 1. vyd. Semily: Opherus. ISBN 80-902647-2-7.
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie*. 1. vyd. Jinočany: HaH. ISBN 85467-59-9.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V., 2011. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POL, M., 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternativ, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-339-4.
- RÝDL, K., 1992. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. 1. vyd. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-85410-24-9.

- SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.
- STEINER, R., 1993. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-9-3.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd. doplněné. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.
- VALENTA, M., 1993. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-274-9.
- WENKE, H., RÖHNER, R., 2000. *Ar' žije škola, Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-82-6.
- ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- ZUZÁK, T., 2004. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. 2. vyd. upravené. Fabula. ISBN 80-86600-16-5.

Sekundární literatura:

- LALAJEVA, R. I., 1983. *Narušení procesa ovládení čtením u školníků. Moskva: Prosvěščení*.
- NOEL, J. N., 1976. *La dyslexie en pratique éducative. Doin*.

Elektronické odkazy

- Databáze knih* [online]. [vid. 14. února 2012]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/citaty/rudolf-steiner-9964>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007* [online]. [citováno 4. března 2012]. Dostupné z: http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, s. 9
- Waldorfská pedagogika v ČR* [online]. [vid. 4. března 2012]. Dostupné z: <http://www.waldorf.cz/>

Odkazy na elektronická ŠVP waldorfských škol

Třídy s waldorfskou pedagogikou na Praze 6 [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.crea.cz/wzs-dedina/skola/o-skole>

Waldorfská škola Jinonice [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://waldorfjinonice.cz/skola/svp.pdf>

Základní škola waldorfská Semily [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.waldorf-semily.cz/web/data/dokumenty/1296590196/soubory/svp1.pdf>

Základní škola waldorfská Ostrava [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.zswaldorfostrava.cz/uredni-e-deska/svp.pdf>

Základní škola waldorfská Pardubice [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.waldorfpardubice.cz/objekty/soubory/svp2010.pdf>

Základní waldorfská škola Olomouc [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: http://www.waldorf-olomouc.cz/files/Barbara/dokumenty/_ŠVP_novy.pdf

Základní waldorfská škola Brno [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: http://www.waldorfbrno.cz/client_data/15/user_files/file/DokumentyZS/SVP_WSBrno_09.pdf

Základní škola waldorfská Příbram [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://waldorf.pb.cz/vzdelavaci-program-skoly-2/>

Odkazy na elektronická ŠVP škol běžného typu

Základní škola, Dobiášova, Liberec [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.dobiasova.cz/info/svp/svp.htm>

26. *ZŠ Plzeň* [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.zs26plzen.cz/skola/skolni-dokumenty/301-skolni-vzdelavaci-program/>

Základní škola Ostrava [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: http://www.zsnadrazni.eu/dokumenty_.html

Základní škola Pardubice – Spořilov [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: http://www.zs-sporilov.eu/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id

Základní škola za Mlýnem, Přerov [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.zsamlynem.cz/index.php?str=42&tp=1>

Základní škola Žižkova, Turnov [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z: <http://www.zsturnov.cz/index.php>

Základní škola Úprkova, Hradec Králové [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z:
<http://www.zsuprkova.cz/vzdelavaciprogram.html>

ZŠ Arbesova Jablonec nad Nisou [online]. [vid. 10. března 2012]. Dostupné z:
http://www.arbesovka.cz/index.php?option=com_phocadownload&view

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitele základních škol

Příloha B: Waldorfské školy ve světě

Příloha C: Mateřské školy waldorfské

Příloha D: Třídy a mateřské školy pracující na principech waldorfské pedagogiky

Příloha E: Základní školy waldorfské

Příloha F: Střední školy waldorfské

Příloha G: Speciální školy waldorfské

Příloha H: Mapa výskytu waldorfských mateřských škol a mateřských center v ČR

Příloha I: Mapa výskytu waldorfských základních škol v ČR

Příloha J: Mapa výskytu waldorfských středních škol v ČR

Příloha K: Mapa výskytu waldorfských speciálních škol v ČR

Přílohy

Příloha A: Dotazník pro učitele 1. stupně základních škol

DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Vše je samozřejmě naprosto anonymní a poslouží nejen k účelům mé diplomové práce, ale také ke zkvalitnění práce s žáky s dyslexiemi. Tento výzkum probíhá na školách waldorfských i na školách běžného typu.

Velice děkuji za Váš čas a ochotu!

Veronika Partlová, studentka Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické na Technické univerzitě v Liberci.

Návod k vyplňování

Zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru, pokud není uvedeno jinak. U otázek, které nemají nabídnuté varianty odpovědí, napište prosím svůj názor.

- 1) Jste** a) žena
 b) muž

2) Vyučujete na:

- a) škole waldorfské b) škole běžného typu

3) Délka Vaší pedagogické praxe je:

- a) do 5-ti let b) 6-10 let c) 11 - 15 let d) 16 – 20 let e) 21let a více

4) Učili jste někdy na jiném typu školy než nyní ?

- a) ano , uveďte na kterém
- b) ne

5) Ve kterém ročníku vyučujete?

.....

6) Kolik dětí je ve Vaší třídě?

7) Kolik těchto dětí má diagnostikovanou dyslexii?

a) chlapců

b) dívek

8) Jaké metody využíváte při práci s dětmi? Zejména při čtení.

.....
.....

9) Využíváte nějaké speciální metody pro výuku žáků s dyslexiemi?

a) ano , uveďte jaké

.....
.....

b) ne

10a) Jaké nejčastější problémy převládají u dětí s dyslexiemi ve Vaší třídě:

.....
.....

b) Která z Vámi uvedených metod je podle Vašich zkušeností na řešení těchto nejčastějších problémů nejvhodnější?

.....

12) Využíváte při výuce dětí s dyslexiemi speciální pomůcky?

a) ano

b) ne

Pokud ano, tak jaké?.

.....
.....

13) Byli jste seznámeni s tím, jak pracovat s dětmi s dyslexiemi?

a) ano

b) ne

14) Jakým způsobem jste byli seznámeni?

a) studium na vysoké škole se zaměřením na specifické poruchy učení

b) nadstavbové studium

c) kursy

d) jiným způsobem

15) Máte možnost se dále v této oblasti vzdělávat?

a) ano

b) ne Pokud ano, uveďte jakým způsobem

Pokud ano, uveďte jakým způsobem

.....

16) Se kterými institucemi spolupracujete v rámci vzdělávání dětí s dyslexiemi?

a) se speciálním pedagogem

b) se školním psychologem

c) s SPC

d) s PPP

17) Jak jste spokojeni s možnostmi Vaší školy vzhledem k práci s dětmi s dyslexiemi?

a) naprosto spokojeni

b) spokojeni

c) nespokojeni

Z jakého důvodu?

.....

18) Do jaké míry s Vámi spolupracují rodiče žáků s dyslexiemi?

- a) pravidelně se informují o postupu dítěte (pracují s dítětem doma, vyvíjí vlastní iniciativu)
- b) informují se pouze na třídní schůzce
- c) nespolupracují vůbec
- d) jiné

19) Jak by se podle Vás dalo docílit ještě lepší práce s dětmi s dyslexiemi?

(Zakroužkujte všechny odpovědi, které odpovídají vašemu názoru.)

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| a) více času na přípravu | d) méně žáků ve třídě |
| b) lepší pomůcky | e) vyšší finanční ohodnocení |
| c) užší spolupráce s rodiči | f) lepší vzdělání v oboru SPU |
| g)..... | |
| | |

20) Pokud byste měli k dané problematice nějakou připomínku, nápad nebo zkušenost, prosím podělte se o ně. Budu velmi ráda.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Děkuji Vám za Váš čas při vyplňování tohoto dotazníku.

Příloha B: Waldorfské školy ve světě (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

Počet škol ve světě: 958 (stav květen 2007)			
Evropské země	665	Mimoevropské země	293
Belgie	22	Argentina	7
Česká republika	11	Arménie	1
Dánsko	17	Austrálie	32
Estonsko	6	Brazílie	25
Finsko	25	Čile	3
Francie	10	Egypt	1
Irsko	2	Filipíny	1
Island	2	Gruzie	1
Itálie	29	Indie	3
Chorvatsko	2	Izrael	6
Lichtenštejnsko	1	Japonsko	7
Litva	4	Jihoafrická rep.	17
Lotyšsko	3	Kanada	23
Lucembursko	1	Kazachstán	1
Maďarsko	21	Keňa	2
Moldávie	1	Kirgizie	1
Německo	208	Kolumbie	3
Nizozemí	94	Mexiko	5
Norsko	36	Namibie	1
Polsko	3	Nepál	1
Rakousko	15	Nový Zéland	10
Rumunsko	14	Peru	3
Rusko	17	Taiwan	1
Slovensko	1	Tanzánie	1
Slovinsko	1	Tádžikistán	1
Španělsko	4	Thajsko	1
Švédsko	42	Uruguay	1
Švýcarsko	36	USA	134
Ukrajina	6		
Velká Británie	31		

Příloha C: Mateřské školy waldorfské (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

Waldorfská mateřská škola Pod Vartou 609, 513 01 Semily	založena roku 1991
Waldorfská mateřská škola Koněvova 240 a/2497, 130 00 Praha 3-Žižkov	
Waldorfská mateřská škola Dusíkova 1946/3, 162 00 Praha 6	založena roku 1991
Waldorfská mateřská škola Hruborohozecká 323, 511 01 Turnov	založena roku 1997
Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek	
Waldorfská mateřská škola Revoluční 440, 512 63 Rovensko pod Troskami	založena roku 2002
Waldorfská základní škola a mateřská škola Plovdivská 8, 616 00 Brno	

Příloha D: Třídy a mateřské školy pracující na principech waldorfské pedagogiky
(Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

1. MŠ Karlovy Vary – Doubí Komenského 48, třída Dagmar Kuncové	
MŠ U Pošty 682, Klatovy Třída Emilie Vítkové	
12. MŠ Jungmannova, Příbram Třída „Sedmikráska“	založena roku 2005
MŠ Sedlčany, Sokolovská 580 Sluníčko – třída Aleny Truhlářové	
MŠ Sedlčany, Severní sídliště 740 Sluníčka – třída Marie Valentové	
MŠ Haškova 14, Žďár nad Sázavou Třída „Studánka“, 250 84 Sluštice 11	založena roku 2010
Mateřská škola Maitrea o.p.s. 250 84 Sluštice 11	
Mateřská škola Klubíčko Boseň č.p. 86, 295 01 Mnichovo Hradiště	založena roku 2006
Alternativní mateřská škola Ostrava – Mariánské Hory U Dvoru 22a, 709 00 Ostrava	
Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s. M. Chlajna 23, 370 05 České Budějovice	založena roku 2004
Waldorfská základní škola a mateřská škola Olomouc, s. r. o. Rožňavská 21, 779 00 Olomouc	
Základní škola a mateřská škola Olomouc Nedvědova 17 Mateřská škola	
Soukromá MŠ Plzeň-Božkov Božkovské nám. 576/A, 326 00 Plzeň	

Příloha E: Základní školy waldorfské (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

Základní škola waldorfská Praha – Jinonice Butovická 9/228, 158 00 Praha 5 Jinonice	založena roku 1992
Waldorfské třídy při ZŠ Dědina Žukovského 6/580, 161 00 Praha 6 Dědina	založena roku 2000
Waldorfská škola Příbram Hornická 327, 261 01 Příbram 2	založena roku 1991
Základní škola waldorfská Pardubice Gorkého 867, 530 02 Pardubice	založena roku 1992
Základní škola waldorfská Semily Tyršova 485, 513 01 Semily	založena roku 1992
Základní škola Svobodná Písek Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek	založena roku 1990
Základní škola waldorfská Ostrava Gen.Píky 13B/3295, 702 00 Ostrava	založena roku 1991
Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno Plovdivská 8, 616 00 Brno	založena roku 1999
Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc Rožňavská 21, 772 00 Olomouc	založena roku 2004
Základní škola waldorfská České Budějovice M. Chlajna 23, 370 05 České Budějovice	založena roku 2008
Waldorfská třída při 15. ZŠ Plzeň 15.základní škola Terezie Brzkové 33-35, 318 00 Plzeň	založena roku 2009

Příloha F: Střední školy waldorfské (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

Waldorfské lyceum Praha Křejského 1501, 149 00 Praha 4 Opatov	založena roku 2006
Waldorfská škola - Gymnazium a SOU Příbram Hornická 327, 261 01, Příbram 2	založena roku 1991
Střední škola waldorfská Semily Jana Žižky 375, 513 01 Semily	založena roku 2006
Střední odborná škola waldorfská Ostrava Klicperova 504/8, 709 00 Ostrava Mariánské Hory	založena roku 2003

Příloha G: Speciální školy waldorfské (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

ZŠ a SŠ waldorfská (dříve JAK) Praha Křejského 1501, 149 00 Praha 4 Opatov	založena roku 1990
--	---------------------------

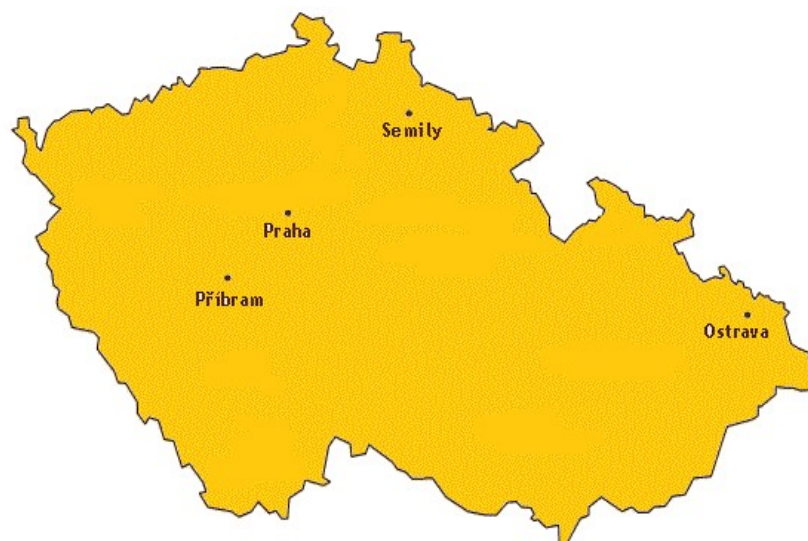
**Příloha H: Mapa výskytu waldorfských mateřských škol a mateřských center
v ČR (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)**



Příloha I: Mapa výskytu waldorfských základních škol v ČR (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)



Příloha J: Mapa výskytu waldorfských středních škol v ČR (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)



Příloha K: Mapa výskytu waldorfských speciálních škol v ČR (Waldorfská pedagogika v ČR 2012)

